Niveau(x) d'enseignement : 0 — Numéro EDUQ : 9270011
Centre d'intérêt : 320

Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation

Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation : la profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social / Conseil supérieur de l'éducation. -- Québec : Publications du Québec : Le Conseil, 1991.
57 p. ; 28 cm.

Code : 50-0144. Notes bibliogr. au bas des p.

ISBN 2-551-14812-X

Descripteur(s) : Personnel enseignant • Enseignement • Statut de l'enseignant • Tâche de l'enseignant • Formation des enseignants • Perfectionnement des enseignants • Qualité de l'éducation • Participation scolaire

Identificateur(s) de sujet : Condition enseignante • Contrat social

---

Le rapport traite de la profession enseignante à tous les ordres d'enseignement. Le premier chapitre montre que la recherche de la qualité, la conjoncture sociale et le contexte scolaire invitent à un renouvellement du contrat social, même si certains obstacles restent à surmonter. Le deuxième chapitre dégage les aspects réflexif, interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner, ce qui fonde son caractère distinct. Le troisième chapitre montre qu'il est possible de convenir d'une pratique responsable en ce qui a trait à la tâche, la participation, l'autonomie et l'évaluation. Le quatrième chapitre propose d'inscrire toute formation - initiale et continue, théorique et pratique - dans un continuum professionnel. Le cinquième chapitre rappelle l'importance de donner un avenir à la carrière enseignante.

Type de document :
Notice(s) connexe(s) : 9170105, 8970668, 8970194, 8970038

Les
PUBLICATIONS
DU QUÉBEC

Conseil supérieur de l'éducation

Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation

La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social

Québec

Les
PUBLICATIONS
DU QUÉBEC

Conseil supérieur de l'éducation

Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation

La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social

Québec

Le comité du rapport annuel était présidé par M. Marcel R. Fox, vice-président du Conseil, et composé de Mme Huguette Laroche et de M. Gérard Tousignant, membres du Conseil, de M. Michel Carbonneau, membre de la Commission de l'enseignement primaire, de M. Denis Pepin, membre de la Commission de l'enseignement secondaire, de M. Jacques Lalibertè, membre de la Commission de l'enseignement supérieur et de Mme Johanne Bissonnette, formatrice à l'éducation des adultes à la CECQ.

Ont participé à l'élaboration du dossier et à la rédaction du texte, Mme Josée Roy, secrétaire du comité, Mme Suzanne Fontaine, coordonnatrice à la recherche et Mme Michèle Berthelot, agente de recherche. A fourni une collaboration d'appoint, Mme Monique Aubin, agente de recherche. M. Jean Proulx, secrétaire du Conseil, agissait à titre de coordonnateur à la rédaction.

La révision linguistique a été faite par M. Bernard Audet.

Cette édition a été produite par
Les Publications du Québec
1279, boulevard Charest Ouest
Québec (Québec)
G1N 4K7

en collaboration avec
la direction des Communications
du Conseil supérieur de l'éducation

Dépôt légal — 4e trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-551-14812-X
ISSN 0823-5066

© Gouvernement du Québec

Monsieur Jean-Pierre Saintonge
Président de l'Assemblée nationale
Hôtel du Parlement
Québec

Monsieur le Président,

Conformément à la loi (L.R.Q., c. C-60, article 9), je vous présente le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour l'année 1990-1991. Ce rapport est intitulé : « La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social ».

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments distingués.

Le ministre de l'Éducation,

Michel Pagé

Québec, novembre 1991

Monsieur Michel Page
Ministre de l'Éducation
1035, rue De la Chevrotière
Québec, (Qc)
G1R 5A5

Monsieur le Ministre,

Conformément à la loi (L.R.Q., c. C-60, article 9), je vous présente le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour l'année 1990-1991. Ce rapport est intitulé « La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social ».

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mes sentiments distingués.

Le président du Conseil

Robert Bisaillon

Québec, novembre 1991

Table des matières

Introduction 9

Chapitre 1 :
Saisir le moment propice à un renouvellement du contrat social 11

1.1 Un constant de fond : la recherche de la qualité 11

1.2 Les exigences liées à la conjoncture sociale 14

1.3 Les défis rattachés au contexte scolaire 16

1.4 Des obstacles à surmonter 19

Chapitre 2 :
Reconnaître le caractère distinct de l'acte d'enseigner 21

2.1 Un acte réfléxif 21

2.2 Un acte interactif 22

2.3 Un acte complexe 24

2.4 Un acte professionnel 26

Chapitre 3 :
Convenir d'une pratique quotidienne responsable 29

3.1 Une tâche diversifiée, flexible et équitable 29

3.2 Une participation qui favorise un partenariat professionnel 31

3.3 Une autonomie en lien avec une participation responsable 34

3.4 Une évaluation axée sur le développement professionnel 35

Chapitre 4 :
Inscrire la formation dans un continuum professionnel 37

4.1 Une préoccupation nettement insuffisante 37

4.2 Des consensus pourtant majeurs 41

4.3 Les voies du continuum et de la professionnalisation 43

Chapitre 5 :
Donner un avenir à la carrière enseignante 47

5.1 Deux faits à prendre en compte : vieillissement et recrutement 47

5.2 La gestion d'une carrière professionnelle 49

Conclusion 55

Table des matières

Introduction 9

Chapitre 1 :
Saisir le moment propice à un renouvellement du contrat social 11

1.1 Un courant de fond : la recherche de la qualité 11

1.2 Les exigences liées à la conjoncture sociale 14

1.3 Les défis rattachés au contexte scolaire 16

1.4 Des obstacles à surmonter 19

Chapitre 2 :
Reconnaître le caractère distinct de l'acte d'enseigner 21

2.1 Un acte réflexif 21

2.2 Un acte interactif 22

2.3 Un acte complexe 24

2.4 Un acte professionnel 26

Chapitre 3 :
Convenir d'une pratique quotidienne responsable 29

3.1 Une tâche diversifiée, flexible et équitable 29

3.2 Une participation qui favorise un partenariat professionnel 31

3.3 Une autonomie en lien avec une participation responsable 34

3.4 Une évaluation axée sur le développement professionnel 35

Chapitre 4 :
Inscrire la formation dans un continuum professionnel 37

4.1 Une préoccupation nettement insuffisante 37

4.2 Des consensus pourtant majeurs 41

4.3 Les voies du continuum et de la professionnalisation 43

Chapitre 5 :
Donner un avenir à la carrière enseignante 47

5.1 Deux faits à prendre en compte : vieillissement et recrutement 47

5.2 La gestion d'une carrière professionnelle 49

Conclusion 55

Introduction

Le Conseil a choisi, pour thème de son rapport 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, la profession enseignante. Le mot « profession » n'est pas employé ici de manière fortuite, pas plus d'ailleurs que le mot « condition » ne l'avait été dans l'avis du Conseil de 1984 portant sur la condition enseignante[1]. Les propos sur la condition enseignante, outre qu'ils portaient exclusivement sur le personnel enseignant travaillant à l'enseignement primaire et secondaire, s'attachaient entre autres choses à la tâche éducative et à ses facteurs d'alourdissement, aux clauses des conventions collectives déterminant le temps de travail et la mise en disponibilité, à l'effet du décret de 1982 et des régimes pédagogiques sur le nombre de groupes et d'élèves à rencontrer, aux conditions d'exercice de la tâche enseignante dans les milieux socio-économiquement faibles, dans les régions, dans le secteur professionnel, à l'éducation des adultes ou dans les milieux anglophones. Ces quelques thèmes indiquent bien que le projet d'alors consistait principalement à cerner les problèmes que vivait le corps enseignant et à identifier ses attentes par rapport à l'accomplissement de ses diverses tâches éducatives.

Le présent rapport annuel traite, pour sa part, de la profession enseignante à tous les ordres d'enseignement. La réflexion s'attache principalement ici à l'acte d'enseigner envisagé comme acte professionnel, à son lien avec la qualité de l'éducation, à ses enracinements dans une conjoncture sociale et un contexte scolaire, à sa mise en œuvre quotidienne, aux exigences de formation qu'il impose et à la carrière qui l'encadre. L'angle privilégié ici est donc nettement celui de la reconnaissance du caractère professionnel de l'acte d'enseigner et de tout ce qui l'entoure, de la formation initiale au cheminement de carrière, en passant par l'autonomie et la participation.

Le Conseil pense par ailleurs que les conditions sont aujourd'hui réunies pour qu'un renouvellement du contrat social entre la profession enseignante et la société — dont les mandataires sont l'État, les ministères concernés et les administrations locales — soit envisagé et même dessiné dans ses principaux traits. Ces conditions, dont on trouve plus qu'un écho en d'autres pays, comme on le signalera en cours de route, sont liées aux pratiques et aux discours nouveaux sur la qualité, à des éléments de conjoncture sociale, à des défis inédits issus du contexte scolaire et à la prise de conscience plus aiguë de l'importance du rôle que joue la profession enseignante dans l'avenir d'un peuple. Tout cela, au moment où plusieurs enseignantes et enseignants, qui ont participé à la Révolution tranquille et dont l'expérience acquise est immense, s'apprêtent à partir et au moment où s'annonce du même coup une relève enseignante.

Le renouvellement du contrat social dont on parle ici n'a rien à voir avec la simple reconduction d'un bail. Il s'agit bel et bien d'une réorientation majeure de la réflexion sur la profession enseignante, en s'appuyant sur une compréhension plus adéquate de ce qui en constitue l'essentiel : l'acte professionnel d'enseigner. Parler du renouvellement du contrat social indique bien, cependant, que le changement envisagé ne constitue en rien la négation de tout un passé. Ici comme ailleurs, les nouveaux départs ne font pas table rase des continuités historiques et l'innovation respecte les acquis collectifs.

C'est donc dire également qu'un contrat social plus ou moins tacite a toujours existé entre la profession enseignante et la société, des écoles de rang jusqu'aux formes présentes des écoles polyvalentes, et que ce contrat était en lien avec la conjoncture sociale et le contexte scolaire de l'époque. Ainsi, par exemple, à un moment où l'Église a assumé pour une part significative certains rôles de l'État, l'enseignement a pu être envisagé comme une vocation, être peu rémunéré et jouir en même temps d'un prestige social lié à la survie de la nation. Avec la Révolution tranquille, il a pu être associé à la définition et à la réalisation d'une société nouvelle et faire appel à une meilleure spécialisation des enseignantes et enseignants, elle-même liée aux impératifs d'une société moderne et industrialisée.

Le Conseil croit que le temps est aujourd'hui propice à un renouvellement du contrat social entre le corps enseignant et la société. La conjoncture sociale et le contexte scolaire semblent s'y prêter. Mais parler de renouvellement du contrat, c'est évoquer d'abord la nécessité d'une nouvelle assise consensuelle, sur la base de laquelle seront discutées et appréciées diverses propositions. Parler de contrat social, c'est dire également que cette assise dépasse le domaine individuel, le champ des groupes d'intérêt ou l'ordre juridique et s'ouvre sur des engagements réciproques et des responsabilités mutuelles d'ordre collectif, qui font en outre appel à une véritable éthique sociale. L'assise consensuelle d'un contrat social, qui appelle tout autant la réciprocité que la responsabilité, n'empêche en rien que d'autres contrats — des

1. *La Condition enseignante*, Québec, 1984.

contrats de travail, par exemple — puissent exister, mais on comprendra facilement que ces derniers devraient trouver leur fondement et leur perspective dans le contrat social.

Pour mener sa réflexion sur ce thème, le Conseil a formé un comité de travail[2], mené des études documentaires dont il fait état en cours de route, organisé une consultation de représentants de tous les intervenants — élèves[3], personnel enseignant et non enseignant, parents et gestionnaires — à tous les ordres d'enseignement dans la région de Montréal[4], et tenu quatre tables rondes avec des praticiens et des experts[5]. Enfin, le Conseil a aussi mené une vaste enquête — dont il a décidé de publier les résultats — auprès du personnel enseignant travaillant au primaire, au secondaire et au collégial[6]. Une enquête, à caractère exploratoire cette fois, a également été conduite auprès du personnel enseignant de l'éducation des adultes. Dans l'optique d'un renouvellement du contrat social entre la profession enseignante et la société, l'écoute du point de vue du personnel enseignant sur l'ensemble des sujets traités s'avère en effet primordiale, voire indispensable.

Le Conseil présente son rapport annuel sur la profession enseignante en cinq chapitres. Le *premier* montre que la recherche de la qualité, la conjoncture sociale et le contexte scolaire invitent à un renouvellement du contrat social, même si certains obstacles restent à surmonter. Le *deuxième* dégage les aspects réflexif, interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner, ce qui fonde son caractère distinct. Le *troisième* montre que, en ce qui concerne la tâche, la participation, l'autonomie et l'évaluation, il est possible de convenir d'une pratique responsable. Le *quatrième* propose d'inscrire toute formation — initiale et continue, théorique et pratique — dans un continuum professionnel. Le *cinquième* rappelle l'importance de donner un avenir à la carrière enseignante.

2. On trouve la liste des membres du comité et de tous ceux et celles qui ont participé à l'élaboration du dossier au verso de la page couverture.

3. Le mot élève est utilisé dans ce texte au sens générique qui inclut ceux et celles qui sont aux études à tous les ordres d'enseignement.

4. Réunion de consultation tenue le 15 novembre à Montréal.

5. Une première table ronde portant sur la pratique enseignante, lors de l'Assemblée plénière tenue le 7 juin 1990, réunissait les personnes suivantes : Mme Diane Cantin, enseignante au préscolaire à la Commission scolaire de Varennes, Mme Monique Dernet Paquette, enseignante à l'école Saint-Luc à la CECM, Mme Johanne Bonnenfant, formatrice en alphabétisation à la CECQ, M. Michel Saint-Onge, coordonnateur adjoint à la pédagogie au Cégep Montmorency, M. Claude Trottier, professeur et directeur du programme d'administration et politiques scolaires à l'Université Laval. Une deuxième table ronde, tenue le 29 novembre 1990 et portant sur la profession enseignante et son contexte, réunissait M. Guy Rocher, professeur à l'Université de Montréal, M. G. Raymond Laliberté, professeur à l'Université Laval et M. André Brassard, professeur à l'Université de Montréal. Une troisième table ronde, portant sur la formation du personnel enseignant et tenue le 12 décembre 1990, réunissait les personnes suivantes : Mme Madeleine Perron, professeure à l'Université Laval, M. Jacques Bachand, directeur du Service des études de 1er cycle à l'Université du Québec, à Québec, Mme Nicole Fortin, coordonnatrice de stages à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, M. Georges Ouellet, psychologue et responsable des relations avec les universités à la CECM et M. Paul Forcier, coordonnateur du CPEC Performa à l'Université de Sherbrooke. La 4e table ronde, portant sur les pratiques innovatrices et tenue le 15 mars 1991, réunissait Mme Lydia Cottoux, directrice de l'école Iona (CEPGM), M. Gérard Lepage, directeur de l'école secondaire Le Triolet à Sherbrooke, M. Michel Poirier, conseiller pédagogique au Cégep de Baie-Comeau, M. Roch Denis, président du Syndicat des professeurs de l'UQAM et Mme Odette Bardeau Frigon, coordonnatrice à l'éducation des adultes à la commission scolaire Outaouais-Hull.

6. La responsable de cette enquête était Mme Michèle Berthelot, agente de recherche au Conseil. Elle a pu bénéficier de l'aide du Bureau d'études sociographiques. La collecte de données a été réalisée auprès d'un échantillon représentatif du personnel enseignant du réseau public, composé d'environ 300 personnes par ordre d'enseignement. En ce qui concerne l'ordre d'enseignement universitaire, le Conseil a choisi de s'appuyer sur les données de l'enquête Lennards (Jos L. Lennards, *The Academic Profession in Canada/La Profession d'universitaire au Canada*, Toronto, York University, 1987) et les analyses du rapport Archambault (Groupe ministériel de travail sur la tâche du professeur d'université, présidé par M. André Archambault, *La Tâche du professeur d'université au Québec*, Québec, 1989).

Chapitre I : Saisir le moment propice à un renouvellement du contrat social

C'est un fait indéniable : la recherche de la qualité est désormais au centre des débats publics. En éducation, les formulations concernant cette qualité sont nombreuses, toutes n'en signalent pas moins les liens essentiels qu'elle entretient avec la profession enseignante. De même, les dynamiques démographiques, économiques, culturelles et sociopolitiques qui traversent la conjoncture sociale ont aussi d'évidentes répercussions, non seulement sur l'institution scolaire mais aussi sur la profession enseignante. Elles apparaissent donc comme une occasion de repenser les engagements, les responsabilités et les reconnaissances réciproques. Le contexte scolaire présente également certains traits qui constituent autant de défis nouveaux à relever pour le corps enseignant dans son ensemble.

Ce chapitre porte donc sur les conditions qui appellent à repenser le contrat social. Il comprend quatre sections. La *première* traite de la recherche de la qualité et de ses conséquences sur la pratique enseignante. La *deuxième* présente des aspects importants de la conjoncture sociale qui ont de multiples retombées sur l'exercice de la profession enseignante. La *troisième* cerne certains éléments du contexte scolaire qui constituent autant de défis pour la pratique enseignante. La *quatrième* fait voir les embûches qu'il faudra par ailleurs tenter de surmonter.

1.1 Un courant de fond : la recherche de la qualité

La recherche de la qualité est devenue une sorte de courant de fond qui traverse l'ensemble de la vie en société. L'éducation n'échappe pas à ce mouvement, pas plus d'ailleurs que la profession enseignante elle-même, à qui l'on impute une part importante de la qualité des résultats éducatifs.

Dans la société en général, la qualité est devenue l'un des mots clés de toutes les organisations et de toutes les entreprises, qu'il s'agisse d'une industrie, d'une municipalité, d'un établissement de santé ou de l'État lui-même. Les clientèles exigent en effet de plus en plus des produits ou des services correspondant à leurs attentes, on s'aperçoit aussi que l'absence de qualité comporte des coûts cachés, on reconnaît également que la qualité des résultats peut être un puissant facteur de motivation et de satisfaction au travail, on prend conscience enfin que la qualité des résultats est en lien direct avec la qualité de l'organisation comme telle — les structures, les dispositifs et les procédures qui permettent d'atteindre ces résultats — et avec la compétence, l'engagement et la responsabilité des ressources humaines concernées. Somme toute, la qualité est le fruit d'un processus continu qui va de la conception du produit ou du service jusqu'au résultat final, en passant par la mise en œuvre d'un ensemble de moyens appropriés.

Mais s'il est une constante qui se dégage de l'ensemble des études portant sur la qualité, c'est bien celle de l'importance de la compétence et de la responsabilisation des ressources humaines. Les organisations qui atteignent la qualité ont réussi à mobiliser leur personnel, à miser sur ses compétences réelles, à développer son sentiment d'appartenance, à favoriser son adhésion à une culture organisationnelle, à valoriser le soutien et le perfectionnement continus et à responsabiliser chacun des intervenants[1].

La recherche de la qualité de l'éducation participe à ce courant de fond. Toutefois, elle comporte ses caractéristiques et ses exigences particulières. Dans des rapports et avis précédents[2], le Conseil a déjà indiqué ce qu'il entendait par une éducation de qualité.

Une éducation de qualité — rappelons-le — répond aux exigences d'accessibilité et de réussite éducative, aux objectifs de promotion individuelle et de promotion collective. Elle vise le développement intégral de l'élève, par un curriculum équilibré et large, centré sur l'acquisition d'apprentissages fondamentaux et transférables, qui allie l'éducation scientifique, technologique et artistique à une meilleure formation sociale, civique et politique. Une éducation de qualité s'adapte à la diversité des personnes et des groupes en vue d'amener chaque élève à actualiser son

1. T. Peters et R. Waterman, *Le Prix de l'excellence. Les secrets des meilleures entreprises*, Paris, InterÉditions, 1983.

2. Il en parle explicitement, par exemple, dans quelques-uns de ses derniers rapports annuels : *La Formation fondamentale et la qualité de l'éducation*, Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1984 ; *L'Éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins en émergence*, Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987 ; *La Qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement*, Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987 ; *Le Rapport Parent : vingt ans après*, Rapport 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1988.

potentiel. La qualité se voit dans chaque établissement scolaire grâce à des pratiques de gestion et à l'élaboration de projets qui responsabilisent les équipes et au développement d'une culture organisationnelle qui permet à chaque enseignant et enseignante d'affirmer sa personnalité pédagogique. L'évaluation est partie intégrante d'une telle démarche de prise en charge. Comme on est à même de le constater, la recherche d'une éducation de qualité est une entreprise de taille.

Le Conseil a également rappelé la multiplicité des facteurs en présence lorsqu'il est question de la qualité en contexte éducatif. Pour l'essentiel, la qualité de l'éducation renvoie aux objectifs et aux finalités que se donne un système éducatif, elle fait aussi appel aux encadrements nationaux — lois, politiques, régimes pédagogiques, règles budgétaires, conventions collectives — de même qu'aux ressources humaines, matérielles et financières consenties par l'État, elle met également en question le curriculum, le contenu des programmes, l'organisation scolaire, les méthodes pédagogiques et les modes d'évaluation, elle met aussi en jeu la culture, la dynamique et le projet de chaque établissement. En somme, le Conseil a montré, ici et là, les liens existant entre les buts poursuivis, les moyens utilisés, les services offerts et la qualité de l'éducation. Et il répugnait, en cela, des inquiétudes et des réflexions relatives à la qualité de l'éducation, qu'on a pu constater dans la plupart des pays occidentaux au cours de la dernière décennie[3].

Par ailleurs, il faut reconnaître que les débats relatifs à la qualité de l'éducation n'ont pas toujours rendu compte de la complexité du phénomène. Ici comme ailleurs, les inquiétudes les plus vives et les critiques les plus sévères ont porté principalement sur le niveau des apprentissages des élèves. On dénonce fâcheusement la baisse du niveau des apprentissages[4]. Les élèves qui sortent des écoles en sauraient moins que ceux des années antérieures, voire moins que leurs parents. Pour sa part, le Conseil continue de croire que le diagnostic de cette baisse de niveau mérite d'être établi de manière plus nuancée. Il semble que, au fil des siècles, chaque génération se soit toujours estimée mieux formée que la suivante[5]. Pourtant, certaines études récentes montrent que la baisse de niveau n'est pas aussi généralisée qu'on le prétend[6] : certains groupes, notamment parmi les plus défavorisés, auraient même connu une amélioration de leur rendement au fil des ans. De même, lorsqu'on veut évaluer la contribution des écoles aux apprentissages des élèves, il faut prendre en compte le point de départ des élèves : on pourra alors constater que des écoles à grande valeur ajoutée — là où on a le mieux réussi à accroître les connaissances et les habiletés des élèves — sont souvent des écoles à moyenne faible lorsqu'on les compare à d'autres écoles[7].

La démocratisation de l'accès et l'évolution des effectifs doivent également être prises en considération lorsqu'il est question de rendement moyen. Toutefois, dans la mesure où la fréquentation scolaire au-delà du primaire n'est plus le privilège d'une minorité, on peut s'attendre à ce que le niveau moyen montre certains signes de baisse[8].

De plus, il semble que, faute d'outils de mesure plus perfectionnés et de données plus précises, on ait été amené à réduire l'évaluation à la mesure de certains apprentissages cognitifs, mesure effectuée par des tests ou des examens. Si un regard sur les résultats cognitifs de l'enseignement peut permettre de diagnostiquer certaines failles du système — la piètre qualité du français, l'analphabétisme et le décrochage sont souvent mentionnés à ce chapitre —, il ne doit pas nous faire perdre de vue que la qualité de l'éducation passe également par la reconnaissance de multiples formes d'excellence et de réussite éducatives[9]. Quoi qu'il en soit, il est clair que l'intérêt accru pour les résultats éducatifs — et donc pour les attentes et la satisfaction des populations concernées — a du même souffle mis le personnel enseignant sur la sellette.

Il importe de le rappeler : *la qualité du corps enseignant est une condition nécessaire et primordiale de la qualité de l'éducation, sans en être pour autant une condition suffisante*[10]. Elle n'est pas suffisante en effet, puisque, on l'a signalé, la qualité des résultats est le fruit d'une alchimie qui s'effectue entre les objectifs, le curriculum, les programmes, l'organisation scolaire, l'évaluation institutionnelle, les ressources financières et matérielles, la dynamique de l'établissement et la pratique enseignante. Sans compter que

---

3. Voir, à ce sujet, OCDE, *Les Écoles et la qualité. Un rapport international*, Paris, 1989.

4. La publication du rapport américain de la National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk*, a été un événement marquant en la matière.

5. Vivian de Landsheere, « Enseignement collégial et compétences minimales », dans *Actes du 10e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, Québec, mai-juin 1988, CSE, *La Qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*, Québec, 1988, pp. 6-7.

6. Voir Marshall Smith, « Educational Reform in the United States », cité dans OCDE, *Les Écoles et la qualité*, pp. 45-46; Christian Baudelot et Roger Establet, *Le Niveau monte*, Paris, Seuil, 1989.

7. OCDE, *Les Écoles et la qualité*, pp. 48-49.

8. « Si les jeux olympiques s'ouvraient soudain à quiconque souhaite y participer, sans sélection préalable, personne ne s'étonnerait de voir baisser la moyenne des performances, même si les grands champions restaient égaux à eux-mêmes. » Vivian De Landsheere, *op. cit.*, p. 9. Une augmentation de l'accessibilité n'est-elle pas l'indice d'un rendement positif du système et la possibilité d'une baisse du niveau des apprentissages pour un plus grand nombre ?

9. Dans un exposé fait le 29 novembre 1990 devant des membres du comité du rapport annuel, M. Guy Rocher signalait l'importance de « pluraliser l'excellence ».

10. OCDE, *L'Enseignant aujourd'hui*, Paris, 1988, p. 10.

La situation de départ des élèves représente une donnée incontournable qui conditionne grandement les résultats qu'il est possible d'atteindre. Les enseignantes et enseignants ne sont donc pas les seuls à pouvoir garantir la qualité des résultats éducatifs : elle est de toute évidence le fruit d'une profonde synergie. Certes, la performance des élèves est liée, par exemple, aux attentes élevées des enseignants et enseignantes. Mais le leadership pédagogique de la direction et l'engagement des parents font aussi partie des variables liées positivement à la réussite des élèves[11].

Bien que la pratique enseignante ne soit pas le seul déterminant de la qualité des résultats éducatifs, elle n'en constitue pas moins un déterminant majeur. Presque toutes les actions en direction de l'élève passent par la médiation du maître. C'est lui qui transforme ultimement le curriculum officiel en curriculum effectif. C'est lui qui réussit à éveiller et à soutenir la motivation de l'élève. C'est lui qui met en place, coordonne et supervise les activités qui conduisent à l'apprentissage. C'est également lui qui mesure et évalue les apprentissages réalisés.

Au cours des dernières années, dans tous les grands rapports nationaux et internationaux sur l'éducation, le personnel enseignant est identifié comme l'acteur principal sur lequel on compte pour améliorer la qualité de l'éducation. Dans un rapport antérieur[12], le Conseil faisait, lui aussi, de l'ensemble des compétences des agents éducatifs le premier potentiel sur lequel on peut miser pour gagner la bataille de la qualité.

Les ministres de l'Éducation des pays de l'OCDE déclaraient en 1984 que « l'efficacité de la scolarité à tous les niveaux dépend [...] d'un corps enseignant hautement qualifié et fortement motivé » et que, en conséquence, « les conditions de recrutement et de travail, la formation des enseignants, leur statut social, ainsi que les incitations et les perspectives de carrière qui leur sont offertes, doivent être réexaminés[13] ».

La plupart des rapports américains vont dans le même sens[14]. Ils soutiennent que la participation des enseignants aux efforts d'amélioration de la qualité passe par la valorisation des conditions d'exercice de la profession — salaire, prestige, autonomie professionnelle — de façon à attirer les meilleurs candidats. Ils insistent également sur la formation des maîtres. Dans cette veine, de nombreux programmes ont été mis sur pied pour accroître l'efficacité et l'excellence du corps enseignant[15].

En France, les enseignantes et enseignants sont également au cœur des débats publics sur la qualité du système éducatif, voire de la société tout entière. On qualifie la profession enseignante de « premier des métiers[16] ». On affirme « qu'aucun autre métier n'a à long terme des conséquences aussi importantes sur l'avenir de la société française » et, parallèlement, « qu'aucun changement durable du système éducatif n'est possible si les enseignants ne sont pas placés dans des conditions leur permettant de devenir les moteurs de ce changement[17] ». On formule donc des stratégies de changement du système éducatif centrées sur l'amélioration des conditions d'exercice de la profession enseignante : par exemple, tâche variée et stimulante, marges d'initiative, respect social de la profession enseignante. Il est également question de la dégradation des conditions du personnel de l'enseignement supérieur, notamment sur le plan des conditions matérielles de travail, de la situation pécuniaire et du déroulement de la carrière. Les mesures de redressement proposées ont trait à la revalorisation des rémunérations, au déblocage des carrières et à la reconstitution d'un « vivier » de jeunes enseignants chercheurs[18].

Le Conseil réaffirme sa position à cet égard : la profession enseignante constitue un déterminant majeur de la qualité de l'éducation. Elle l'est tout spécialement — c'est son espace privilégié spécifique —, grâce à cette profonde relation humaine, unique et indispensable, qui met en contact le maître, l'élève

11. Raymond Gingras, *Les Facteurs qui influencent une bonne école*, Québec, MEQ, 1988.

12. *La Qualité de l'éducation : un enjeu* [...], pp. 29-34.

13. OCDE, « Les ministres des pays de l'OCDE parlent de l'enseignement dans la société moderne », document en circulation, Paris, 1985, p. 56. Plus récemment, toujours dans sa recherche de la qualité de l'éducation et dans l'espoir de régler le malaise qui existe à l'égard de la profession enseignante, l'OCDE proposait quatre mesures : attirer de bons candidats, leur donner une meilleure formation, maintenir la compétence du corps enseignant en exercice, remettre le travail du maître et le motiver. *Les Écoles et la qualité* [...], p. 78.

14. Voir, par exemple, National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk*, Holmes Group, *Tomorrow's Teachers*, Michigan State University, 1986, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *The Condition of Teaching*, A State by State Analysis, Princeton, N. J., 1988.

15. William W. Wayson et autres, *Up From Excellence : The Impact of the Excellence Movement on Schools*, Phi Delta Kappa, Bloomington, Indiana, 1988. Il y a des programmes liés au cheminement de carrière, au recrutement de bons candidats et à la pratique de l'enseignement.

16. « Propositions pour l'enseignement de l'avenir », rapport du Collège de France au président de la République, dans *Le Monde de l'éducation*, n° 116, mai 1985, pp. 62-68.

17. Jacques Lesourne, *Éducation et société. Les défis de l'an 2000*, Paris, La Découverte — Le Monde, 1988, p. 28.

18. « Rapport de M. Durry, Groupe de travail sur la condition des enseignants de l'enseignement supérieur », Paris, ministère de l'Éducation nationale, 1988.

et le savoir[19]. Ce rapport de médiation dont on parle au chapitre suivant est central dans toute éducation et il exige une préparation adéquate, un renouvellement continu, une disponibilité incessante, un soutien et une reconnaissance appropriés.

Mais affirmer ce rôle primordial du personnel enseignant ne doit pas conduire à sous-estimer pour autant le poids des structures ni le rôle des autres intervenants, y compris celui des élèves eux-mêmes. La formation des élèves est une tâche collective, résultant d'un partage concerté des responsabilités. De plus, si le corps enseignant exerce une certaine influence sur l'orientation et l'évolution du système de même que sur les encadrements généraux et les ressources consenties, il n'a pas de pouvoir de décision à cet égard. Le système d'éducation est un service public dirigé par l'État. La profession enseignante n'a pas la capacité juridique et organisationnelle de poser des choix décisionnels, notamment au niveau de la mission de l'école. En somme, si l'on doit reconnaître le rôle central du personnel enseignant dans la qualité de l'éducation, il faut éviter de le rendre responsable de tout : dans le renouvellement du contrat social, il sera donc nécessaire d'en tenir compte.

1.2 Les exigences liées à la conjoncture sociale

La conjoncture sociale, avec l'ensemble des dynamiques démographiques, économiques, culturelles et sociopolitiques qui la traversent, crée elle aussi les conditions favorables à un renouvellement du contrat social entre la profession enseignante et la société. Cette conjoncture sociale n'est évidemment pas propre au Québec, bien qu'elle y soit vécue d'une manière originale : elle est foncièrement commune à plusieurs pays occidentaux[20].

Cette conjoncture sociale est d'abord *traversée par des dynamiques qui se rattachent à la démographie*. La première de ces dynamiques a trait au faible taux de natalité, dont on parle depuis plusieurs années[21]. En principe, du moins, un tel phénomène comporte des effets évidents pour l'ensemble du corps enseignant : il indique une diminution en besoin de nouveau personnel.

Mais cette première tendance doit être mise en relation avec trois autres tendances. D'abord, il faut prendre en considération le flux constant d'une immigration qui vient créer de nouvelles demandes de scolarisation[22]. Ensuite, il faut prendre en compte le vieillissement général du personnel enseignant — ce qu'on appelle aussi le « grisonnement » du corps enseignant[23] qui annonce pour bientôt l'introduction d'une énergie nouvelle dans la profession. Enfin, il faut également compter avec le mouvement généralisé de la hausse de la scolarisation, qui a produit l'explosion quantitative de la fréquentation scolaire au cours des vingt dernières années, notamment aux ordres d'enseignement secondaire, collégial et universitaire[24].

Si l'on ajoute à ces tendances l'importance croissante qu'a connue le secteur de l'éducation des adultes au cours de ces mêmes années, on doit constater que les besoins en personnel enseignant ne sont certainement pas appelés à diminuer dans la décennie qui s'amorce. La demande accrue de formation, alliée au vieillissement du corps enseignant et à la diversification des effectifs étudiants et des lieux d'enseignement, s'accompagne d'une demande elle-même accrue de nouveau personnel enseignant et sans doute de nouveaux types d'enseignantes et d'enseignants, profondément engagés dans l'organisation collective de l'école, prêts à participer à l'élaboration d'un curriculum adapté localement et se sentant solidairement responsables de la qualité des résultats éducatifs de l'établissement. On peut donc affirmer que les dynamiques démographiques dont on vient de parler auront de plus en plus une incidence sur le corps enseignant, notamment sur son renouvellement au cours des prochaines années.

La conjoncture sociale est aussi *traversée par des dynamiques proprement économiques*. D'abord, les récessions économiques et l'augmentation du chômage qui s'y rattache — notamment le chômage des jeunes — sèment des doutes non seulement sur la capacité de l'école d'assurer la prospérité économique de la collectivité et la mobilité sociale des individus, mais aussi sur la valeur et la pertinence de la scolarisation[25]. De plus, la récession produit ses effets sur le financement public de l'éducation ; ainsi, la crise économique contribue à produire une crise de l'État,

---

19. CSE, *Une pédagogie pour demain à l'école primaire*, Québec, 1991, pp. 27 et suivantes.
20. Voir, par exemple : Jacques Lesourne, *op. cit.* ; OCDE, *L'Enseignement aujourd'hui* et *Les Écoles et la qualité* ; Shapour Rassekh et George Vaideanu, *Les Contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*, Paris, UNESCO, 1987.
21. Le Conseil en fait état dans son avis intitulé : *Une pédagogie pour demain à l'école primaire*, pp. 7-8. Voir Bureau de la Statistique du Québec, *Perspectives démographiques du Québec et de ses régions 1986-2046*, Québec, 1990.
22. *Ibid.*
23. OCDE, *L'Enseignement aujourd'hui*, pp. 25 et suivantes. On y mentionne cependant que « vieillissant » ou « grisonnant » ne veut pas dire nécessairement « figé ».
24. Voir : CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après* et *L'Orientation scolaire et professionnelle : par delà les influences, un cheminement personnel*, Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1989.
25. Rassekh et Vaideanu, *op. cit.*, pp. 35 et suivantes.

qui conduit elle-même à une remise en question du rendement de l'école et de l'efficacité de la pratique enseignante. S'il est probable que l'enseignement n'aurait pas échappé à une observation et à une évaluation plus rigoureuses, même sans le renversement de la tendance économique qui s'est produit après 1970[26], il est clair que, dans un contexte de rareté des ressources, l'intérêt pour la rentabilité des investissements a été d'autant accru. Il y a là une logique qui n'est pas étrangère aux nombreux bilans relatifs à la qualité des résultats éducatifs qui mettent en cause la profession enseignante.

L'autre dynamique, qui constitue une véritable lame de fond, a trait à la mondialisation de l'économie et à la concurrence internationale[27]. Pour faire face à la concurrence, les entreprises ont commencé à se moderniser, à faire appel à des technologies plus performantes, à rationaliser leur gestion, à réduire leurs coûts de production, à améliorer la qualité des produits ou des services et, finalement, à miser sur le potentiel de leur main-d'oeuvre en la perfectionnant ou en la recyclant. Sur ce dernier point, la gestion des compétences apparaît comme un enjeu majeur.

Cette mondialisation de l'économie a donc amené bon nombre de pays industrialisés à miser sur la qualité des ressources humaines pour accroître leurs performances et leur compétitivité, ce qui redonne à l'éducation et à l'enseignement une place prioritaire dans les stratégies actuelles. Selon l'OCDE, ces choix s'appuient sur une double conviction : d'une part, on considère que l'innovation technologique a transformé la demande de main-d'oeuvre et que c'est d'une main-d'oeuvre hautement qualifiée qu'un pays industrialisé a besoin pour produire des biens et des services de haute qualité; d'autre part, on craint que faute d'améliorer le système scolaire, le pays ne perde sa position avancée dans la compétition mondiale.

D'une part, ces exigences de la concurrence internationale contribuent à accroître les attentes à l'égard des résultats éducatifs et, partant, du corps enseignant lui-même. D'autre part, elles s'accompagnent de l'introduction dans l'établissement scolaire de certaines valeurs et pratiques qui y sont rattachées : excellence, productivité, reddition de comptes. On assiste, à l'enseignement primaire et secondaire, à certaines pratique de contrôle[28] et de comparaison des rendements entre commissions scolaires, à l'enseignement collégial, à la publication de « palmarès des collèges », à l'enseignement universitaire, à des analyses de rentabilité des départements : ces pratiques ne sont pas étrangères aux exigences de rendement liées à la concurrence internationale et à leurs implications sur l'attente de résultats éducatifs élevés, au coeur desquels se situe la pratique enseignante. Mais, comme nous le verrons plus loin, ces valeurs et ces pratiques ne sont pas toujours compatibles avec l'enseignement vu comme un acte professionnel.

La conjoncture sociale est également *traversée par des dynamiques qui engendrent une véritable mutation culturelle*[29]. Ainsi, la place prépondérante occupée par l'information dans la société et l'essor des médias ont retiré à l'école le quasi-monopole qu'elle détenait sur la diffusion du savoir. Le personnel enseignant est maintenant en concurrence avec d'autres sources d'information qui remettent en question la spécificité et la pertinence de ses actes ou qui créent une pression en faveur de formes alternatives ou complémentaires de pratiques pédagogiques, tels la formation à distance et l'enseignement individualisé. Comment soutenir l'intérêt d'élèves qui baignent dans une culture de jeux vidéos et de vidéos-clips ? Comment prendre en compte les savoirs acquis en d'autres lieux et favoriser leur intégration ? L'application des technologies de la communication et de l'information n'implique-t-elle pas une formation additionnelle ou un sérieux recyclage pour les enseignantes et enseignants ? Ce sont là des défis qui rejoignent la pratique enseignante au coeur même de sa quotidienneté.

Il en va de même de l'augmentation générale de la scolarité qui a fait perdre au personnel enseignant sa position privilégiée et une part de son prestige social et qui a contribué à l'accroissement de l'intérêt et des exigences des parents, voire de l'ensemble de la population, à l'égard de la vie scolaire. Comme tous les experts en savoir, les enseignantes et enseignants ont vu leur reconnaissance sociale décliner à la suite de l'augmentation généralisée de la scolarité et de la diffusion élargie du savoir[30]. Par ailleurs, en même temps, les exigences à l'égard de l'enseignement des sciences et des techniques étaient haussées : en plus de devoir transmettre un savoir ou un savoir-faire en constante évolution, le personnel enseignant est maintenant convié à développer chez ses élèves des capacités et des attitudes de maîtrise des sciences et des

26. OCDE, *Les Écoles et la qualité*..., p. 17.

27. Le Conseil en a déjà fait état en rapport avec la formation continue de la main-d'oeuvre dans son avis intitulé *Le Perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec : des enjeux pour le système d'éducation*, Québec, 1987, pp. 3-4.

29. Le Conseil a analysé quelques aspects de cette mutation socioculturelle dans son rapport intitulé *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Rapport 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1990, chapitre 2.

30. Jacques Lesourne, *Éducation et société*..., p. 80.

techniques. Qui plus est, c'est l'ensemble des contenus d'enseignement — et donc le personnel qui a la charge d'en assurer l'acquisition par les élèves — qui est appelé à s'ouvrir aux dimensions de l'écologie, de la paix internationale et de l'équité entre les peuples, voire à se situer dans une perspective universelle et planétaire[51].

L'évolution de la structure et du modèle familial amène également l'institution scolaire à revoir son mandat, ses services et son mode de fonctionnement. Les changements survenus dans la famille ont créé de nouvelles attentes à l'égard de l'école, parfois appelée à exercer des tâches autrefois accomplies par les familles; du même coup, ils rendent aussi plus diffus la participation et l'accompagnement éducatifs de bon nombre de parents. La disparition d'une certaine forme d'autorité et l'avènement d'une plus grande réciprocité au sein de la famille ont également des répercussions jusqu'au cœur de la classe et requièrent de plus en plus de l'enseignante ou de l'enseignant qu'il assume des rôles de guide, de conseiller et d'accompagnateur.

Enfin, la diversité ethnique et culturelle de la société vient elle aussi interpeller le système d'éducation et la pratique enseignante : elle requiert l'accueil de la pluralité et l'ouverture à l'autre, qui se traduisent dans la mise en œuvre d'une éducation interculturelle. Cette perspective interculturelle appelle une certaine redéfinition des contenus d'enseignement, un climat scolaire favorable à l'exercice des droits[52] et une capacité élevée d'adaptation de la part du personnel enseignant.

La conjoncture sociale est enfin *traversée par des dynamiques sociopolitiques qui vont jusqu'à remettre en question les rôles ou les pratiques de l'État*. Dans ce contexte d'idéologie néolibérale, particulièrement florissante en période de récession économique, l'État connaît une crise de confiance. Il est facile de reconnaître actuellement que « le principe d'égalité, adopté dans tous les pays, au nom duquel il appartient essentiellement à l'État de répartir équitablement les biens et services, cédait peu à peu la place à des idées plus conservatrices et à la conception d'une société qui devrait compter moins sur une intervention directe de l'État et se fier plus à une économie de marché et à l'effort personnel de chacun pour mieux contribuer à l'organisation sociale et à l'équité[53] ». Cette vague néolibérale a contribué à la perte de prestige des professions liées à l'État, tant dans le domaine de la santé que dans celui de l'éducation[54].

On semble de plus en plus assister à un affaiblissement général des institutions politiques. La crise des États et de la structure étatique elle-même, jointe à la mondialisation de l'économie, mène à un affaiblissement généralisé des appareils d'État classiques. Cet affaiblissement de l'État central et l'élargissement de la pauvreté posent à nouveau le problème de la distribution des richesses et de la justice sociale[55]. La structure étatique s'entraîne effectivement dans une conscience de l'équité et un sens de la solidarité qui gardent malgré tout leur valeur, même en contexte néolibéral.

Cette nouvelle conjoncture entraîne de nouveaux choix dans le champ des finalités du système scolaire et de l'activité des enseignantes et enseignants : allons-nous modeler le système scolaire et la profession enseignante sur les standards d'excellence qui ont cours en matière économique ? Pour l'école comme pour le personnel enseignant, la tendance, déjà en cours dans le milieu universitaire, pourrait être de reproduire les hiérarchies qui conduisent à valoriser et à financer davantage la recherche dont on peut prévoir les applications technologiques. On pourrait également favoriser l'hyperspécialisation au détriment de l'enseignement et structurer les cheminements de carrière de manière à accroître la stratification de la profession. Va-t-on, au contraire, renouer avec les objectifs d'égalisation des chances de l'école et opter pour une pratique pédagogique différenciée ? Choisira-t-on de diversifier les tâches du personnel enseignant sans pour autant introduire une hiérarchisation des fonctions ? Ces questions actuelles, les choix qu'elles imposent et les tournants qu'elles requièrent ont d'évidentes répercussions sur la pratique enseignante.

1.3 Les défis rattachés au contexte scolaire

Il faut aussi rappeler quelques aspects importants du nouveau contexte scolaire, qui apparaissent comme autant de défis à relever dans l'exercice quotidien de la profession enseignante. On en signale ici quatre, dont les répercussions sur la pratique enseignante sont capitales. Tous quatre sont d'ailleurs imprégnés, à un degré ou à un autre, de la recherche de la qualité dont on a dit qu'elle constituait un mouvement de fond dans la société en général et dans l'éducation en particulier.

Le premier aspect a trait au fait que *les attentes sociales à l'égard du système d'éducation se sont multipliées et diversifiées au moment même où, paradoxalement, l'éducation n'apparaissait plus comme une priorité collective aussi grande que par le passé*. Les mutations démographiques, économiques, sociales, culturelles et politiques dont on vient de parler ont en

51 Rassekh et Valeanu, *op. cit.*, p. 121.

52 CSE, *Les Défis éducatifs de la pluralité*, Québec, 1988, et *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui*.

53 OCDE, *Les Écoles et la qualité*, [illegible] p. 16.

54 Guy Rocher, communication du 29 novembre 1990 (voir plus haut, note 8).

55 Raymond Lal[illegible] tenait ces propos lors de la rencontre avec des membres du Comité du rapport annuel, le 29 novembre 1990.

effet donne lieu à des attentes de plus en plus nombreuses et diversifiées — parfois même contradictoires —, tant à l'égard de l'institution scolaire que du corps enseignant.

On demande ainsi à l'institution et au personnel enseignant de donner une formation de base solide, de transmettre davantage de contenus d'ailleurs plus diversifiés que par le passé[36], de mettre en application des programmes de formation complexes, enrichis et adaptés, sans pour autant modifier le temps de présence des élèves en classe. On requiert une main-d'oeuvre à la fois polyvalente — capable de faire face à la concurrence et à l'évolution du marché — et spécialisée — prête à exercer sur le champ les fonctions de travail disponibles. On souhaite la mise sur pied de services scolaires plus efficaces, à la suite des changements survenus dans la société — dans les domaines des services de garde, du transport scolaire, des classes d'accueil, de l'intégration des élèves lourdement handicapés, des prêts et bourses, de l'aide à l'apprentissage ou de l'aide sociale, par exemple —, sans pour autant que soient disponibles des fonds supplémentaires permettant d'absorber l'augmentation des coûts engendrée par une amélioration de ces services. Parents et élèves attendent également beaucoup des institutions et du personnel enseignant. Alors que les élèves réclament que leurs besoins soient davantage pris en considération à l'école, au collège et à l'université et souhaitent participer à l'évaluation de leurs enseignants, des parents s'engagent plus sérieusement dans les structures participatives au primaire et au secondaire et désirent avoir des relations plus égalitaires avec les éducateurs de leurs enfants[37].

On attend toujours, en même temps, que l'institution scolaire et le corps enseignant contribuent à une meilleure égalisation des chances et à une hausse des niveaux d'apprentissage; on souhaite que l'école et le personnel enseignant soient à la fois centrés sur la mission d'apprentissage et de développement des personnes et sensibles aux besoins de la communauté tout autant qu'ouverts sur le monde.

Le poids des attentes de la société face à l'institution scolaire, dans le contexte d'une diminution des ressources disponibles, crée sur elle une forte pression et l'oblige à s'interroger sur l'étendue et les limites de sa mission et à réajuster continuellement ses priorités. Il a également un impact considérable sur la profession enseignante, notamment sur les plans de l'ampleur de la tâche des enseignantes et enseignants de même que de l'élargissement de leur rôle, sans que soient pour autant augmentées les mesures de soutien et d'accompagnement : c'est là un premier défi de taille qui incite à revoir les termes du contrat social.

Le deuxième aspect concerne *la démocratisation et la diversification des populations étudiantes*. Démocratisation, d'abord, c'est-à-dire massification des effectifs et augmentation marquée de l'accessibilité. Comme on le sait, le Québec, tout comme de nombreux autres pays industrialisés, enregistre depuis plusieurs années une intensification de l'accès aux études et une progression constante du nombre total de diplômes décernés par son système scolaire[38], malgré des taux d'abandon que tout le monde déplore. La hausse de la scolarisation est telle que l'effectif scolaire est maintenant aussi important à l'enseignement supérieur qu'au secondaire, soit environ un demi-million de personnes, si l'on inclut l'effectif à temps partiel et le secteur de l'éducation des adultes[39].

Diversification, aussi. En plus d'augmenter en nombre, l'effectif scolaire s'est aussi largement diversifié. Rappelons que, au cours de la dernière décennie, le système scolaire québécois a procédé entre autres choses à l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les classes régulières[40], des élèves allophones à l'école française[41] et des adultes — en particulier ceux inscrits en formation professionnelle — à l'enseignement régulier. Des efforts ont également été faits pour amener un plus grand nombre de filles à poursuivre des études supérieures et à élargir l'éventail de leur choix de carrière. On se retrouve donc, à tous les échelons du système scolaire, avec une population de plus en plus hétérogène sur les plans linguistique, socio-économique et culturel[42].

Cette diversification se traduit également par une diversification sur le plan des valeurs et par des préparations aux études, des objectifs et des cheminements différents. Ce mouvement exige de la part du personnel

36. La nouvelle génération des programmes d'études au primaire et au secondaire comporte une grande ampleur d'objectifs et de contenus et leur implantation souffre d'un manque de préparation du personnel enseignant et des contraintes de temps de la grille-horaire; au collégial et au premier cycle universitaire, on veut de plus en plus se centrer sur l'acquisition d'une formation fondamentale qui exige de la part des enseignants à la fois une sérieuse maîtrise disciplinaire et une préoccupation interdisciplinaire; on s'attend aussi à ce que l'université transmette l'héritage des connaissances acquises depuis des générations, mais aussi qu'elle aide les étudiants à situer leurs connaissances dans un contexte plus large, qui inclut par exemple une éthique de la science et de la recherche. Sur ce dernier point, voir : Guy Rocher, « Redéfinition du rôle de l'université », dans *L'Éducation vingt-cinq ans plus tard! et après ?*, Québec, IQRC, 1990, pp. 181-197.

37. Propos recueillis au cours de la consultation tenue à Montréal, le 15 novembre 1990.

38. CSE, *Le Rapport Parent vingt-cinq ans après*, pp. 30-37.

39. CSE, *Les Populations étudiantes des collèges et des universités* (sous presse).

40. L'arrivée dans l'école d'enfants avec de graves difficultés physiques ou mentales pose un sérieux problème, mais fait aussi partie d'un plus vaste contrat social.

41. L'une des difficultés majeures réside ici dans le pourcentage élevé d'élèves allophones dans certaines écoles de la région métropolitaine.

42. CSE, *Les Populations étudiantes*.

enseignant un grand effort de compréhension de la diversité culturelle, l'amène à s'interroger sur les contenus transmis et à remettre en question ses pratiques pédagogiques. Il y a ici, pour le corps enseignant tout entier, un énorme défi de formation initiale et continue et de différenciation des pratiques pédagogiques, comme l'ont rappelé nombre de personnes que le Conseil a consultées.

Le troisième aspect concerne *l'évolution des modes organisationnels dans le système scolaire*. Nombreux sont ceux qui croient que le système scolaire s'est démesurément centralisé avec le temps, que les décisions se prennent encore beaucoup trop à l'administration centrale, que la marge de manœuvre des établissements et du personnel enseignant se trouve encore trop réduite[43], bien qu'il y ait eu ces dernières années une certaine décentralisation sur le plan proprement pédagogique — possibilité de projet d'établissement, politiques institutionnelles d'évaluation, choix des méthodes d'enseignement et des outils pédagogiques.

D'autres dénoncent le caractère encore trop industriel et bureaucratique du système scolaire. Dans cet ordre d'idées, l'utilisation des nouvelles technologies du traitement de l'information à des fins de gestion pourrait constituer une véritable « progression en arrière » de la gestion scolaire[44]. Il semble que les nouvelles technologies du traitement de l'information aient jusqu'ici été davantage utilisées pour exercer un contrôle plus grand sur l'enseignement et pour uniformiser aussi bien les pratiques de gestion que les pratiques éducatives, plutôt que pour en soutenir un développement responsable.

Un modèle organisationnel trop centralisé et bureaucratique, en matière de détermination et de gestion des règles budgétaires, des régimes pédagogiques et des conventions collectives, peut contribuer à réduire, plus particulièrement aux paliers primaire et secondaire, le statut du personnel enseignant à celui d'exécutant. Il peut, de même, entraîner une certaine « taylorisation » de l'acte d'enseigner et l'isolement dans la pratique de la profession enseignante. La déresponsabilisation collective du personnel enseignant — comme des gestionnaires, pour une bonne part — tend, sans nul doute, à favoriser le repli et l'isolement de chacun de ses membres. On assiste ainsi à une sorte de désengagement de l'enseignante ou de l'enseignant du primaire et du secondaire, voire du collégial, à l'égard de ce qui déborde l'univers immédiat de sa classe. À l'enseignement universitaire, il semble également qu'on ait assisté, au cours des quinze dernières années, à un approfondissement du processus d'institutionnalisation des normes qui régissent la pratique professorale, processus qui s'appuie sur un modèle organisationnel plutôt technocratique de l'université[45].

Ce modèle organisationnel laisse cependant place à un autre modèle, émergent celui-là, qui se rapproche des modes de gestion participative. Il permet en effet d'élaborer et de réaliser, en collégialité avec le personnel enseignant et la population desservie, d'authentiques projets collectifs qui s'ouvrent parfois sur un véritable projet d'établissement[46].

Ce modèle organisationnel, impliquant un type de leadership participatif qui semble susciter de plus en plus d'intérêt, favorise l'engagement, le partage et la responsabilisation au sein du personnel enseignant[47]. Il a le pouvoir de le motiver et de mobiliser ses énergies autour de l'activité pédagogique, de favoriser l'expression de son autonomie professionnelle et de cultiver son sentiment d'appartenance, de l'inciter en conséquence à participer aux décisions collectives importantes concernant la vie de l'établissement. Voilà pour demain un nouveau défi, dont l'un des enjeux fondamentaux est la qualité même de l'éducation, et qui incite à rediscuter du contrat social.

Le quatrième aspect concerne les *transformations de la profession enseignante*. Depuis la Révolution tranquille, au Québec, le corps enseignant s'est constitué par l'entrée massive d'une nouvelle génération d'enseignantes et d'enseignants. Depuis, il s'est à la fois structuré et différencié selon les divers ordres d'enseignement. Au cours des dernières décennies, on a observé une augmentation constante de l'âge moyen des enseignantes et enseignants de carrière. En parallèle, le corps enseignant a acquis une maturité professionnelle, et il est aujourd'hui plus qualifié qu'il ne l'a jamais été auparavant. Expérience accrue et scolarité plus élevée suscitent également une hausse significative des aspirations professionnelles. Ainsi, une

43. Les commentaires recueillis lors de la consultation du Conseil, le 15 novembre 1990, vont dans ce sens. Voir aussi, par exemple, Paul-Émile Gingras, « Plaidoyer pour l'autonomie pédagogique des collèges », *dans Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 4, avril 1990, pp. 7 à 9.

44. Arlette Brassard, « L'utilisation des NTTI à des fins de gestion et la progression "en arrière" de la gestion scolaire », communication présentée lors d'un colloque tenu à Sherbrooke, le 2 novembre 1989. L'auteur entend par « progression en arrière » le renforcement d'une gestion scolaire caractérisée par une décision plus centralisée, des contrôles plus serrés et une uniformisation des pratiques.

45. Voir Pierre Dandurand, « Institutionnalisation d'un nouveau modèle professionnel chez les universitaires francophones », communication au colloque de l'ACFAS, Université Laval, mai 1990.

46. On peut penser que la nouvelle loi sur l'instruction publique va en ce sens. Si elle a confirmé les commissions scolaires comme étant les entités responsables de la prestation de services éducatifs — contrairement au projet de loi 40 de 1982 qui était davantage centré sur l'école —, elle reconnaît toutefois que la première action éducative se passe au niveau de l'école en créant les conseils d'orientation.

47. Le Conseil a choisi d'approfondir ce thème de la gestion de l'éducation, dans son prochain rapport annuel.

proportion de plus en plus importante du corps professoral des collèges et des universités possède un doctorat et se montre plus compétente et intéressée que par le passé à assumer des responsabilités autres que l'enseignement : activités reliées à la recherche et aux services à la collectivité. Au primaire et au secondaire, plusieurs enseignantes et enseignants montrent de l'intérêt et des aptitudes pour assurer des activités de développement et d'instrumentation pédagogiques. De plus, au cours des dernières années, il faut souligner une certaine dualisation du corps enseignant, en marge du personnel de carrière, s'est constituée une seconde classe de personnel « sans carrière » : enseignantes et enseignants à statut précaire à l'école et au collège ou chargés de cours à l'université. Cette précarité d'emploi rend plus difficile, pour bon nombre d'enseignantes et d'enseignants, la planification de leur carrière tout autant que la participation pleine et entière à la vie des établissements.

En contrepartie, on signale un intérêt accru des membres de la profession pour de nouveaux aménagements de la carrière enseignante — congés pour études, libération partielle de la tâche — ainsi que pour l'enrichissement et la diversification des activités professionnelles. Enfin, le contexte syndical actuel laisse entrevoir de nouvelles voies d'action et de collaboration entre les partenaires du système éducatif : ouverture à une charte des relations de travail, invitation au corps enseignant à participer au projet éducatif, définition de modalités pour assurer la flexibilité et la modulation des tâches, expériences de partenariat entre des syndicats et des groupes de recherche universitaire sur des grands problèmes d'éducation; vivacité des remises en question et des débats sur les questions pédagogiques. Il y a là des indices importants qui montrent que le terrain est mûr pour une réflexion en profondeur sur la profession enseignante, alors que les changements sociaux, culturels et économiques que nous avons évoqués exigent, du système éducatif et de ses principaux acteurs, des adaptations majeures, et cela, au moment où la profession est appelée à un renouvellement important de ses effectifs et doit se préparer à accueillir celles et ceux qui prendront la relève.

1.4 Des obstacles à surmonter

Les signes qui indiquent un temps propice au renouvellement du contrat social sont nombreux. Mais le contrat ne sera vraiment renouvelé que si l'on parvient à surmonter certains obstacles importants. Signalons-en ici quelques-uns, qu'on peut rattacher à la conjoncture économique et politique, d'un côté, au contexte scolaire, de l'autre.

En ce qui concerne les *obstacles liés à la conjoncture économique et politique*, il importe d'abord de signaler que l'effet de dévalorisation des professions rattachées à l'État — et donc de la profession enseignante — rend plus difficile le recrutement de bonnes candidatures en formation des maîtres. De même, les problèmes liés à un financement public devenu insuffisant ont des conséquences importantes sur l'enseignement et la pratique enseignante : obligation pour les universités et leur personnel enseignant de chercher un financement externe auprès d'organismes subventionnaires de recherche, ce qui contribue à reléguer au second plan l'enseignement proprement dit, au primaire, au secondaire et au collégial, alourdissement de la tâche du personnel qui nuit à la participation et, en l'absence de budget pour assurer certaines libérations, difficulté d'encadrement de stagiaires et de débutants et allocation insuffisante pour le perfectionnement; à tous les ordres d'enseignement, engagement d'une relève à statut précaire et création de deux classes d'enseignants, ce qui rend plus difficile la mise en place de véritables équipes solidaires et responsables. De plus, il semble que certaines valeurs et pratiques axées sur la productivité et le contrôle, particulièrement florissantes en contexte de mondialisation de l'économie, tendent à s'implanter à l'école : par exemple, on en arrive à se préoccuper de préparer les élèves à des objectifs axés sur l'acquisition d'une multitude d'informations plutôt que de soutenir l'apprentissage ou encore on adopte des mesures de performance et de contrôle qui peuvent réduire les marges de manœuvre du personnel enseignant.

En ce qui a trait aux *obstacles liés au contexte scolaire*, il faut rappeler que la tendance toujours existante à la centralisation et à la normalisation est difficilement compatible avec la responsabilisation du personnel enseignant, que l'instinct de survie ou d'expansion des établissements et leur compétitivité peuvent compromettre les nécessaires concertations et partages des responsabilités, que le poids des traditions en matière de relations de travail peut rendre difficile l'implantation de nouvelles formules de recrutement, de cheminement professionnel, d'évaluation des enseignements, de flexibilité dans la tâche ou de mobilité dans la carrière. Il faut aussi noter que l'absence d'une politique de gestion des ressources humaines en éducation — qui exigerait des stratégies nationales et locales en matière de recrutement, de ressourcement, d'aménagement du temps de travail et de mobilité — n'assure ni un recrutement de qualité ni une utilisation optimale des ressources en place.

Voilà donc quelques obstacles dont il importe de prendre conscience et qu'il faut, dans toute la mesure du possible, tenter de surmonter collectivement. En effet, malgré les signes qui indiquent que le temps serait propice au renouvellement du contrat social, ces obstacles peuvent constituer de sérieuses entraves à sa mise en œuvre harmonieuse et satisfaisante pour les parties en cause.

* * *

Les exigences liées à la conjoncture sociale et les défis rattachés au contexte scolaire créent les conditions d'un renouvellement du contrat social entre le personnel enseignant et la société. Ce nouveau contrat social n'a d'ailleurs de sens que s'il s'établit sur fond de recherche d'une éducation de qualité et il ne pourra se réaliser que si l'on réussit à surmonter certains obstacles. C'est d'abord de cela qu'il faut prendre acte, avant de s'entendre sur ce qui constitue le cœur même de cette profession et dont on va maintenant parler : l'acte d'enseigner.

Chapitre 2 : Reconnaître le caractère distinct de l'acte d'enseigner

On parle tantôt d'enseignant ou d'enseignante, tantôt d'instituteur ou d'institutrice, tantôt de formateur ou de formatrice, tantôt de professeur ou de professeure – mais, quelle que soit l'appellation qu'on emploie et quel que soit l'ordre ou le secteur d'enseignement auquel on se rattache, ce qui importe est bel et bien le cœur même de l'acte qui définit cette profession. Dans l'optique d'un renouvellement du contrat social entre la profession enseignante et la société, il importe d'abord de s'entendre sur ce qu'enseigner veut dire et de convenir finalement du caractère distinct de cet acte.

Le présent chapitre porte donc sur la nature et la spécificité de l'acte d'enseigner. Une *première section* en présente la dimension réflexive, qui permet ultimement la transformation de l'expérience en savoir. Une *deuxième section* en montre l'aspect interactif, puisque l'objet sur lequel il porte est justement un sujet humain. Une *troisième section* en dégage les principaux éléments de complexité – tâches diversifiées, éventail de compétences et de qualités, exigences nouvelles de la conjoncture. Une *quatrième section* en explicite les traits qui lui donnent un caractère professionnel.

2.1 Un acte réflexif

L'acte d'enseigner ne peut être réduit, sous peine de perdre son identité professionnelle, à la pure exécution mécanique d'une tâche. Au contraire, il se présente comme un acte que certains appellent une pratique réflexive[1]. On en dégage ici trois aspects majeurs.

Le premier aspect réside dans le fait que l'acte d'enseigner requiert que l'enseignante ou l'enseignant transige avec la situation. Cette transaction ressemble, en un sens, à une sorte de « conversation » avec une situation qui met en rapport un ensemble de sujets humains et qui comporte donc, pour autant, un caractère unique, incertain et éventuellement conflictuel. Cette transaction exige en quelque sorte que l'expert qui accomplit un acte professionnel dépasse la pure et simple application de ses connaissances scientifiques spécialisées et standardisées, pour accepter d'ajuster son intervention aux variations et aux exigences de la situation. Dans ce contexte, la pratique professionnelle apparaît davantage comme un art requérant la créativité, que comme une science ou une technique à appliquer mécaniquement et de façon standardisée. Ainsi, l'acte professionnel n'y est pas réduit à la résolution technique d'un problème.

L'acte d'enseigner revêt ce caractère réflexif. Il exige cette réflexion dans l'action qui débouche sur une certaine créativité. Les situations d'apprentissage sont uniques et incertaines, voire porteuses de conflits de valeurs, car elles placent en interaction un maître et des élèves en recherche de savoir. En ce sens, enseigner est un art et toute situation d'apprentissage est une interaction qui requiert que l'enseignante ou l'enseignant repense son action, l'ajuste, la recrée ou la restructure au moment même où elle s'effectue. L'acte d'enseigner n'est donc pas qu'une action, c'est aussi une pensée. Cela indique, d'ores et déjà, son caractère professionnel.

Le deuxième aspect a trait au fait que la pratique enseignante doit être en même temps une sorte de recherche. L'acte réflexif exige en effet une réflexion dans l'action, mais il requiert également une réflexion sur l'action. Il lie l'art de la pratique à l'art de la recherche. Ici aussi, la pensée se réfléchit dans l'action et l'action dans la pensée. Dans l'acte réflexif, on apprend à partir de ce qu'on fait, on refuse de séparer l'action et la recherche. Le praticien réflexif est en même temps un chercheur. Il intègre sa réflexion et sa pratique; il explicite la théorie de sa pratique, il articule sa pratique sur la pensée qui la fonde. Ici encore, une interaction ou une sorte de « conversation » existe à l'intérieur même du praticien entre sa pratique et sa recherche.

L'acte d'enseigner doit posséder cet aspect de la pratique réflexive. Mettant en rapport des personnes et des savoirs en constante évolution, il requiert que sa mise en œuvre soit constamment repensée. La formation continue dont on parlera plus loin réside, d'abord et avant tout, dans ce dialogue intérieur que l'enseignante ou l'enseignant établit entre son action quotidienne et la compréhension de son action, entre sa pratique et sa recherche. En un sens, pour acquérir pleinement son caractère professionnel, l'acte d'enseigner s'apparente à une sorte de recherche-action.

1. Pour approfondir la notion de travail réflexif, on pourra consulter Louis Maheu et Martin Robitaille, *Les Enjeux professionnels et le rapport au travail des enseignants du collégial*, Congrès de l'ACFAS, Québec, mai 1990; Donald A. Schön, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books Inc., 1982 et *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1987; David Boud, Rosemary Keogh et David Walker, *Reflection: Turning Experience into Learning*, New York, Nichols Publishing Company, 1985.

Le troisième aspect se rattache au fait que la pratique enseignante doit inclure, en son cœur même, la transformation de l'expérience en savoir. L'acte réflexif exige cette traduction des expériences en concepts qui, à leur tour, guident les nouvelles expériences. Ici encore, s'effectue un « dialogue » entre le concret et l'abstrait, un aller-retour de l'action à la réflexion et de la prise de conscience à l'expérience. Alors se constituent des savoirs d'expérience qui viennent influencer, au bon moment, les décisions à prendre. Dans un certain sens, ce va-et-vient de la réflexion et de l'action permet même de développer les réflexes qui conviendront aux diverses situations.

L'acte d'enseigner doit permettre la mise en œuvre de cet aspect réflexif. Les enseignantes et enseignants ont besoin de constituer en eux-mêmes ce répertoire de savoirs d'expérience qui « pèsent » sur les décisions qu'ils ont à prendre quotidiennement. Encore faut-il qu'ils soient soutenus dans cette entreprise de transformation de leur expérience journalière en savoir pédagogique et didactique; qu'ils aient également des moments d'échange avec leurs collègues, ce qui leur permettrait de vérifier et d'enrichir leurs propres savoirs d'expérience; qu'ils puissent disposer de retraits temporaires de la tâche, pour pouvoir jeter un regard sur leur pratique et lui donner sens. Le caractère professionnel de l'acte d'enseigner en dépend.

2.2 Un acte interactif

L'acte d'enseigner est, depuis son origine jusqu'à son terme, une relation entre des personnes. Son objet essentiel est un ensemble de sujets dont on vise le développement; son outil privilégié est un rapport humain d'aide et de médiation.

Par opposition au travail instrumental — où l'on vise la production d'un bien matériel, par exemple —, *l'enseignement est un travail qui a pour objet une personne humaine : tel est le premier aspect fondamental de ce travail interactif.* Il comporte donc un caractère global, où entrent en jeu des dimensions intellectuelles, émotionnelles, sociales et physiques. C'est un travail qui est en quelque sorte consommé au moment même où il est produit. La réaction des usagers — en l'occurrence, la collaboration, la résistance ou la neutralité des élèves — est plus qu'une condition dans laquelle s'exerce le travail; elle structure directement la production du travail.

Le travail enseignant se fonde en définitive sur une « ruse pédagogique » : éveiller la motivation, susciter l'intérêt, stimuler la soif de l'élève à l'égard du savoir. C'est sur la base de ce désir d'apprendre que l'enseignant ou l'enseignante fait faire des choses à l'élève et l'introduit dans une démarche de construction de son savoir[2]. En un sens, l'élève est donc au point de départ de l'acte d'enseigner avec sa capacité d'étonnement et son désir de savoir. Enseigner, c'est communiquer cette soif à l'élève, s'immiscer dans ses interrogations fondamentales et provoquer son intelligence[3]. Mais si l'élève est au point de départ de l'acte d'enseigner, il est aussi à son point d'arrivée : il s'agit, en définitive, de faire émerger l'autre dans l'acte même de lui enseigner, ce qui suppose la conviction de son éducabilité[4] et un appui personnalisé à sa démarche d'apprentissage. L'objet structurant de l'acte d'enseigner est donc un sujet responsable.

Qui plus est : c'est même de l'interaction entre plusieurs sujets responsables qu'il s'agit. Car chaque enseignante ou enseignant doit gérer sa classe, comme on dit maintenant, ce qui signifie entre autres choses qu'il se situe au cœur des interactions vécues au sein de son groupe d'élèves. C'est aussi le groupe et ses sous-groupes qui sont en cheminement d'apprentissage, à travers un amalgame d'interactions qui peuvent aller, par exemple, de la rivalité à l'entraide mutuelle.

Le deuxième aspect de ce travail interactif réside dans le fait qu'enseigner consiste à établir une relation humaine entre sujets responsables. En un sens, l'acte d'enseigner est une relation de pouvoir : qu'il le veuille ou non, l'enseignante ou l'enseignant détient de fait un pouvoir de compétence ou d'expertise et un pouvoir institutionnel, tel celui d'évaluer ses élèves, par exemple[5]. Mais cette relation de pouvoir ne trouve son véritable sens que si le maître aide les élèves à acquérir leur propre pouvoir sur eux-mêmes et sur le monde[6]. En définitive, c'est une relation d'aide qui met en présence une personne qui a déjà parcouru un bout de chemin significatif dans le domaine du savoir, voire de la sagesse, et une autre qui désire découvrir, explorer et tracer son propre chemin. Enseigner consiste à aider, guider, accompagner[7].

Du côté de l'enseignant ou de l'enseignante, l'acte d'enseigner implique le recours à de solides capacités de communication. De l'école primaire à l'université, il faut revaloriser le rôle du professeur comme

2. Antoine Prost, *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, p. 13 et pp. 19-21.
3. Pierre-Yves Boily, *Le Plaisir d'enseigner*, Montréal, Stanké, 1980, pp. 21 et suivantes.
4. Philippe Meirieu, *Le Choix d'éduquer*, Paris, 1991, pp. 25 et suivantes.
5. H. Bégin et C. Caouette, « Relation éducative et pouvoir », dans *Revue québécoise de psychologie*, vol. 10, n° 1, 1989, p. 89.
6. M. O'Brien et C. Whitmore, « Empowering Mature Women Students in Higher Education », dans *McGill Journal of Education*, vol. 24, n° 3, 1989, pp. 305-320.
7. Bruno Hébert, « Éduquer, c'est aussi accompagner », dans *Perspectives*, février 1981, pp. 23-29. Voir aussi : Guy Brouillet, « Connaître John », dans *Les Cahiers de Cap-Rouge*, vol. 13, n° 2, 1985, pp. 12-13.

communicateur dans un monde de communication[8]. Communiquer est à la fois une science et un art : une science, en ce sens qu'il y a des notions à maîtriser et des théories à connaître; un art, en ce sens qu'il y a des intuitions à faire émerger et des réactions à inventer. S'il y a également une part de planification qu'on peut rattacher à un savoir pédagogique et didactique, il y a de même une part d'improvisation qui relève d'un art qui s'exerce au sein de situations réelles d'apprentissage.

Il semble d'ailleurs que les rapports humains, aspect central de l'acte d'enseigner, soient au cœur de la satisfaction professionnelle du personnel enseignant. L'analyse des données recueillies par le Conseil révèle que les contacts avec les élèves occupent une position privilégiée parmi les facteurs qui rendent le travail agréable, et ce, tout autant au primaire et au secondaire qu'au collégial. De plus, près de la moitié du personnel enseignant trouve très satisfaisantes les relations avec les élèves, ce qui donne à penser — si l'on compare ce taux de satisfaction avec ceux obtenus pour d'autres dimensions du travail — que ces relations constituent l'aspect le plus réconfortant de la profession. Pour leur part, c'est dans une proportion de 94 % que les professeurs d'université jugent qu'il est important pour eux d'être respectés par leurs étudiants et étudiantes; de plus, 80 % se disent satisfaits des « autres contacts » qu'ils ont avec eux, en dehors des périodes d'enseignement[9].

Enseigner c'est, en développant une personne, former son esprit et l'aider à acquérir une compétence : tel est le troisième aspect de ce travail interactif. Former l'esprit et aider à acquérir une compétence, c'est assurément transmettre des savoirs et des savoir-faire. Mais cette transmission implique une activité de la part de l'élève, activité qui consiste à établir des liens entre divers éléments du savoir ou à mettre en œuvre des opérations témoignant de la maîtrise d'un savoir-faire.

Enseigner c'est corrélativement, en formant un esprit et en aidant à acquérir une compétence, développer une personne. L'enquête menée par le Conseil révèle que la majorité des enseignants et enseignantes du primaire (83 %), du secondaire (78 %) et du collégial (80 %) sont en désaccord avec le fait de réduire la mission de l'école au strict développement intellectuel. Ils sont donc favorables à une conception de l'enseignement ouverte au développement intégral de la personne[10]. Parler ainsi de développement intégral de la personne, c'est dire autrement que l'acte d'enseigner est le lieu d'une interaction féconde et globale entre un maître-pédagogue et un étudiant-acteur[11]. Le maître-pédagogue sait motiver, faire appel à l'énergie, exiger le dépassement de soi, montrer à apprendre par soi-même et susciter l'ardeur et la détermination au travail. L'étudiant-acteur fait les liens, organise en lui-même les apprentissages, développe son aptitude à apprendre par lui-même et assume la responsabilité de son développement. Qui plus est, cette interaction entre l'élève et l'enseignante ou l'enseignant rejoint chacun d'eux au plus profond de son être. L'élève a besoin de ce maître-pédagogue auquel il pourra s'identifier, qu'il cherchera à imiter comme un modèle et qui ira le chercher jusque dans ses attitudes et ses valeurs. De même, l'enseignant ou l'enseignante est interpellé, par delà ce qu'il transmet, dans ce qu'il est et ce qu'il représente pour le jeune.

Dans la perspective interactive, enseigner signifie exercer une fonction de médiation. Certes, au terme, l'élève aura appris à apprendre seul; mais en cours de route, les interactions nombreuses et variées entre lui et l'enseignant sont déterminantes et font toute la différence. La relation entre l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre est certaine : des méthodes d'enseignement favorisent plus que d'autres certains apprentissages; des façons d'enseigner conduisent davantage à la réussite des élèves; l'engagement de l'enseignant ou de l'enseignante suscite celui de l'élève; l'habileté à créer des situations d'apprentissage significatives stimule le cheminement de l'élève[12]. Inversement, la motivation et la réussite des élèves dans leurs démarches d'apprentissage se reflètent sur l'acte d'enseigner et agissent comme un puissant facteur de motivation et d'engagement de l'enseignante ou de l'enseignant.

Dans l'enquête menée par le Conseil, le personnel enseignant reconnaît lui-même son rôle central dans l'apprentissage des élèves. En effet, plus des deux tiers des enseignantes et enseignants du primaire (69,9 %) et plus des trois quarts de ceux du secondaire (77,0 %) et du collégial (82,6 %) sont d'avis que la qualité des

8. Au cours de la consultation menée par le Conseil, les jeunes l'ont affirmé clairement. Pour être de bons communicateurs, les enseignants doivent connaître leur public. Les élèves du secondaire, du collégial et de l'université se sont montrés sensibles à cette relation qui s'établit entre « celui qui sait » et « celui qui veut apprendre ». Selon eux, l'expertise est importante, mais la pédagogie est essentielle pour transmettre la connaissance et ceci est vrai à tous les ordres d'enseignement. *La Profession enseignante*, rapport de la consultation tenue à Montréal le 15 novembre 1990.

9. Réponses des professeurs québécois à une question portant sur les divers aspects de la carrière, dans l'enquête Lennards.

10. *Enquête sur la profession enseignante*.

11. CSE, *La Pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*, Québec, 1989, p. 31. Voir aussi : Paul Inchauspé, *Enseigner ou ce n'est pas ce que cela veut dire !*, Montréal, Cégep Ahuntsic, 1988.

12. Michel Saint-Onge, « Moi, j'enseigne, mais eux apprennent-ils? », série de huit articles parus dans *Pédagogie collégiale*, de 1987 à 1988.

apprentissages des élèves dépend avant tout de la compétence du personnel enseignant[13]. Lors de la consultation que le Conseil a tenue dans la région de Montréal en novembre 1990, une enseignante s'exprimait d'ailleurs en ces termes : « Pour moi, enseigner c'est transmettre des connaissances et développer l'autonomie de mes élèves. Je suis responsable de leur donner le goût d'apprendre et de les outiller pour qu'ils deviennent capables d'aller chercher eux-mêmes ce dont ils ont besoin, dans une perspective d'éducation permanente. » Les propos des parents consultés par le Conseil allaient dans le même sens : placer l'élève au cœur de l'acte d'enseigner suppose non seulement que l'enseignante ou l'enseignant individualise son enseignement, mais aussi qu'il amène l'élève à prendre en charge son propre apprentissage[14]. Situer l'acte d'enseigner, en tant qu'acte interactif, au fondement d'un nouveau contrat social, c'est donc dès le départ y inclure les personnes de l'enseignant et de l'élève, avec leurs forces de motivation et d'engagement se fécondant mutuellement.

2.3 Un acte complexe

L'acte d'enseigner est un acte complexe qui ne peut être réduit au geste pur et simple de dispenser un cours, en transmettant une masse d'informations. En son essence, cet acte est complexe et on peut affirmer qu'il va même aujourd'hui en se complexifiant.

Enseigner est un acte complexe d'abord parce qu'il comprend des tâches très diversifiées. Pour dispenser des cours, par exemple, il faut les avoir planifiés, avoir prévu les situations d'apprentissage, s'être tenu à jour par rapport aux savoirs à transmettre et avoir choisi ses méthodes d'enseignement. Il faut également savoir ajuster son enseignement à celui que d'autres donnent aux mêmes élèves, évaluer les travaux des élèves, créer un climat favorable aux apprentissages dans la classe, utiliser à bon escient les ressources disponibles, telles que les livres de la bibliothèque, les documents audiovisuels et les technologies du traitement de l'information, fournir l'encadrement dont les élèves ont besoin en dehors des cours. L'enseignement suppose aussi qu'on soit disposé à participer à des comités, à collaborer avec des collègues de la même discipline ou d'autres disciplines, à s'engager — principalement mais non exclusivement à l'université — dans des projets de recherche et à contribuer à la vie de l'établissement de même qu'à son rayonnement au sein de la communauté.

L'acte d'enseigner est fait d'une multitude de micro-décisions de tous ordres. Par exemple, dans un moment de travail en grand groupe, il s'agit de gérer en même temps la structuration intellectuelle des échanges, la progression des élèves vers une découverte ou une synthèse provisoire, le climat et la dynamique du groupe-classe, les interventions de certains élèves et le temps dont on dispose[15].

Ainsi, « répondre ou non, s'attarder auprès d'un élève en difficulté ou l'encourager d'un mot, choisir de voir ou de ne pas voir, de sanctionner ou de ne pas sanctionner une conduite déviante, suivre ou ne pas suivre une piste suggérée par un ou une élève, poursuivre une discussion agitée ou y mettre fin, donner la parole à tel ou telle, accepter ou non une proposition, dramatiser ou banaliser un appel au calme... autant de décisions prises dans l'instant sans longue réflexion ou sans réflexion du tout[16] ».

Enseigner est aussi un acte complexe parce qu'il requiert un vaste éventail de compétences et de qualités personnelles. On peut d'abord retenir quatre types de compétences liées à l'exercice de la profession enseignante[17]. La première est une compétence disciplinaire : aujourd'hui, le rapport à la discipline ou aux disciplines enseignées se situe dans le contexte d'un continuel progrès des savoirs, aucun enseignant, aucune enseignante ne peut prétendre maîtriser une discipline une fois pour toutes. La deuxième est une compétence didactique, c'est-à-dire cette aptitude à amener l'élève à maîtriser le plus possible l'objet et la démarche de la discipline enseignée et à construire son savoir. La troisième est une compétence psychopédagogique : il s'agit alors de la connaissance de celles et ceux qui apprennent et de leurs modes d'apprentissage ainsi que de la capacité de gérer une classe, c'est-à-dire de planifier l'intervention pédagogique, d'organiser les situations d'apprentissage et d'évaluer les acquis des élèves. Enfin, la quatrième est une compétence culturelle témoignant, d'une part, d'une ouverture aux divers domaines du savoir et d'une appropriation la plus riche possible de l'héritage culturel national et universel et, d'autre part, d'une capacité de distanciation et de critique à l'égard de toute production culturelle. En termes simples, pour enseigner l'anglais à John, comme on dit, il faut connaître et aimer John, l'anglais et l'enseignement[18].

13. *Enquête sur la profession enseignante*. Le taux moins élevé au primaire donne à penser que les enseignantes et enseignants y prennent davantage conscience de l'importance de la famille à cet âge, ce qui les amène à relativiser l'importance de leur propre compétence. D'ailleurs, le fait que la notion de compétence soit souvent associée à une formation spécialisée, voire disciplinaire, peut également expliquer les écarts observés entre les ordres d'enseignement.

14. « Être capable de faire confiance à l'élève, d'évaluer son potentiel et de fixer des défis à sa mesure sont autant de qualités que les parents demandent à l'enseignante ou l'enseignant. Voir : *La Profession enseignante*, rapport de la consultation tenue à Montréal [...], p. 22.

15. Philippe Perrenoud, « La Pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage [...] », dans *Éducation et recherche*, 1983, p. 199.

16. *Ibid.*

17. CSE, *La Pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*, pp. 6-7.

18. Pierre-Yves Bély, *Le Plaisir d'enseigner*, p. 13.

La compétence enseignante résulte, à proprement parler, dans une utilisation intégrée de cette pluralité de savoirs culturels, disciplinaires, didactiques et psychopédagogiques. Cette intégration s'effectue de fait dans la pratique quotidienne, qui apparaît alors elle-même comme une véritable école de formation. Le personnel enseignant y construit des savoirs d'expérience, où se synthétise et s'incorpore l'ensemble des savoirs qu'on vient d'évoquer[19]. En ce sens, l'acte d'enseigner est un apprentissage de longue haleine[20].

Outre ces compétences qui ne s'unifient finalement que dans la pratique quotidienne de l'enseignement, l'acte d'enseigner fait également appel à des qualités personnelles importantes. Ainsi, l'authenticité de l'enseignant ou de l'enseignante, son respect pour l'élève et sa compréhension de ce que signifie pour la personne qui apprend l'expérience vécue en classe ont de fortes corrélations avec les bons résultats éducatifs des élèves. De telles qualités chez le personnel enseignant aident les élèves à retirer le maximum de profit de ce qui leur est enseigné. Un bon enseignant doit aussi posséder un véritable talent de communicateur, une grande capacité pour inspirer et motiver ses élèves, une disposition à pratiquer « l'exigence bienveillante » dont parlent certains jeunes[21] et une faculté évidente d'invention et de créativité. À cela s'ajoutent normalement la capacité de travailler en équipe avec des collègues ou d'autres intervenants et celle d'aligner sa pratique quotidienne sur une éthique professionnelle empreinte de la compréhension de la nature publique du service qu'il dispense.

Chacun de nous a en mémoire le souvenir d'un « bon professeur » qui l'a marqué. C'était tantôt à cause des valeurs dont il témoignait ou de sa personnalité admirable, tantôt à cause de son grand savoir ou de son sens pédagogique d'éveilleur, la plupart du temps, c'était à cause d'un juste équilibre entre ces diverses compétences et qualités, ce que confirment les études qui ont tenté d'identifier les caractéristiques de ce « bon professeur[22] »; toujours, sans doute, c'était dû au fait qu'il savait inculquer la rigueur sans imposer la rigidité, favoriser la réussite sans susciter l'affrontement, faire preuve de souplesse sans accepter le laisser-aller, témoigner de fermeté sans manifester de dureté.

Enfin, enseigner est un acte plus complexe aujourd'hui que jamais auparavant[23]. Enseigner est devenu plus difficile que par le passé à cause des exigences liées à la conjoncture. En premier lieu, rappelons un fait : autant les générations qui nous ont précédés ont pu parfois concevoir la connaissance comme l'apanage de quelques privilégiés ou comme un luxe de l'esprit, autant aujourd'hui, au contraire, nous en voyons la nécessité pour tous et toutes au cœur même de notre vie sociale. Nul ne saurait en être privé sans en subir de graves préjudices : chômage, emploi subalterne, assistance sociale, problèmes de pauvreté et de santé sont quelques-uns des risques aujourd'hui encourus par les personnes sous-scolarisées. De plus, les connaissances se développent et se multiplient à un rythme tel qu'elles sont désormais à la fois précaires et illimitées. Elles sont d'ailleurs de plus en plus disponibles en dehors de l'école, grâce aux médias et à l'avènement d'une société de l'information. L'acte d'enseigner dépasse de beaucoup le fait d'informer, c'est aussi unifier l'information et susciter les opérations qui portent sur cette information[24]. Il exige de plus que le personnel enseignant maintienne constamment à jour ses savoirs disciplinaires.

En deuxième lieu, il faut prendre acte que les groupes d'élèves sont de plus en plus hétérogènes, tant par leurs caractéristiques — âge, sexe, appartenance ethnique, milieu socio-économique — que par leurs cheminements d'apprentissage. À cette diversité des clientèles, le personnel enseignant doit répondre par une pédagogie adaptée, voire en pratiquant la pédagogie différenciée dont on a déjà parlé ailleurs[25].

En dernier lieu, il importe de rappeler que l'écart entre l'âge du corps enseignant et celui des élèves ne cesse d'augmenter, la grande majorité des enseignants et enseignantes ayant dépassé la mi-carrière et une bonne proportion d'entre eux étant même sur le point de prendre leur retraite. Il n'est pas facile, pour nombre d'enseignants et enseignantes, de s'ouvrir à « l'esprit de la jeunesse », de comprendre les valeurs, les représentations et les motivations des nouvelles générations[26]. Il ne leur est guère plus facile d'aider les jeunes à acquérir un esprit critique à l'égard de leurs propres valeurs. L'hétérogénéité et la différence des populations étudiantes créent de nouvelles exigences à l'intérieur même de l'acte d'enseigner. Au total, la reconnaissance de la complexité de cet acte constitue un élément majeur d'un contrat social renouvelé.

19 Claude Lessard, « Les conditions d'une nouvelle professionnalité dans l'enseignement », dans *Vie pédagogique*, n° 71, mars 1991, p. 23.

20 OCDE, *Enseigner aujourd'hui*, p. 29.

21 Voir : CSE, *Apprendre pour de vrai*, Rapport annuel 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1985, p. 33.

22 Voir, entre autres : Denis Blondin, « Le bon professeur », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 6, n° 3, 1980, pp. 499-500; G. Desaureault, *Le Professeur de collège tel que souhaité et perçu*, MEQ, 1985 et *Vie pédagogique*, n° 39, novembre 1985, pp. 17-18.

23 Voir, entre autres : Antoine Prost, *Éloge des pédagogues*, consulter aussi dans la revue *Esprit*, novembre-décembre 1982, le dossier intitulé « Enseigner quand même ».

24 Antoine Prost, *op. cit.*, p. 18.

25 CSE, *La Pédagogie, un défi majeur*..., p. 23.

26 Les élèves attendent de leurs professeurs qu'ils aient cette profonde ouverture. Voir : *La Profession enseignante*, rapport de la consultation tenue à Montréal [...], p. 20.

2.4 Un acte professionnel

Selon qu'on insiste sur l'un ou l'autre de ses traits, l'acte d'enseigner apparaît tantôt comme un art, tantôt comme une technique, tantôt comme une science. Il exige en effet des qualités personnelles et des formes de créativité qui l'apparentent à un art, des procédures et des méthodes spécialisées qui le rapprochent d'une technique ou d'un métier, un ensemble de compétences et de savoirs qui le place sur le terrain de la science. L'acte d'enseigner est un peu tout cela à la fois et quelque chose de plus qui amène le Conseil à rappeler qu'il s'agit bien d'un acte professionnel. Mais dans les débats actuels sur la profession enseignante, il importe de préciser quel sens on donne ici au mot « professionnel ».

Il faut d'abord *indiquer les balises du professionnalisme enseignant*. La première de ces balises a trait à la situation des professions libérales, qui sert souvent d'unique point de référence lorsqu'on cherche à cerner l'identité professionnelle du corps enseignant. On prend alors la mesure du statut professionnel des enseignants par la distance qui le sépare de celui des professions libérales. Et l'on propose alors de revaloriser le statut du personnel enseignant en adoptant des pratiques en usage dans les professions libérales, notamment la création d'une corporation professionnelle, l'adoption d'un code d'éthique et un contrôle serré de l'accès à la profession de la part des membres[27]. Même s'il peut parfois être utile de situer la profession enseignante par rapport à d'autres professions qui correspondent à des niveaux de formation et de complexité équivalents, le Conseil croit pourtant que la profession enseignante possède ses caractéristiques particulières, qui interdisent des comparaisons trop mécaniques avec les professions dites libérales.

La deuxième balise a trait au caractère de service public du système d'éducation et au statut de salarié de l'État du personnel enseignant : ce sont là deux autres facteurs qui distinguent en quelque sorte la profession enseignante de plusieurs autres professions. L'activité professionnelle des enseignantes et enseignants est en effet soumise à la direction politique du système d'éducation; elle s'inscrit dans une mission déterminée par la société dans son ensemble, qui d'ailleurs exige qu'on lui rende des comptes. Sans faire de l'enseignant un simple exécutant de décisions prises à un haut niveau hiérarchique ou politique, cela définit néanmoins l'espace à l'intérieur duquel s'exerce son autonomie professionnelle[28].

Enfin, troisième balise, s'il est ici question de « la » profession enseignante, cela ne suppose nullement que l'ensemble du corps enseignant forme un bloc homogène. Tout d'abord, la situation est très variable d'un ordre d'enseignement à l'autre, notamment en ce qui a trait aux conditions d'accès à la profession, à la tâche et au cheminement de carrière[29]. De même, au sein de chaque ordre d'enseignement, on peut établir des distinctions significatives entre les conditions et la tâche du personnel enseignant à statut précaire — présent en grand nombre à l'éducation des adultes et au premier cycle universitaire — et celles du personnel enseignant permanent, également entre le personnel affecté à la formation générale et celui qui dispense l'enseignement professionnel, dont les trajectoires de formation initiale, notamment, sont assez différentes.

Ces balises une fois posées, il demeure possible et souhaitable de *dégager les principaux traits qui donnent à l'acte d'enseigner son caractère professionnel*. On en retient ici quatre qui, sans être exhaustifs, apparaissent néanmoins comme les fondements du caractère professionnel de l'acte d'enseigner.

Le premier trait concerne la pertinence et l'importance, voire le caractère spécifique et essentiel, du service rendu à la collectivité. On l'a dit : l'acte d'enseigner, qui consiste à former l'esprit ou à faire acquérir une compétence particulière en développant la personne, constitue un acte réflexif, interactif et complexe; son champ d'application est un ensemble de sujets en situation d'apprentissage et de développement; le service qu'il rend à la collectivité est socialement reconnu dans la mission éducative assumée par l'État et les ministères concernés.

Le deuxième trait se rattache aux compétences requises pour exercer l'acte d'enseigner. La pratique enseignante mobilise divers types d'action auxquels sont liés des savoirs spécifiques. Tous ces savoirs alimentent les décisions que doit prendre le pédagogue. En plus des qualités personnelles, il faut donc parler ici des nécessaires compétences culturelles, disciplinaires, didactiques et pédagogiques, qui ne sont cependant pas toutes exigées au même titre à l'entrée dans la profession, selon les ordres ou les secteurs d'enseignement. Il importe aussi de rappeler que l'acquisition de savoirs d'expérience, où s'effectuent la synthèse et la synergie des compétences dont on vient de parler, constitue également une expertise unique et irremplaçable, dans la mesure même où « l'enseignement est un apprentissage de longue haleine[30] ».

27. Arthur E. Wise, « Six Steps to Teacher Professionalism », dans *Educational Leadership*, vol. 47, n° 7, pp. 57-60.

28. G. Raymond Laliberté tenait ces propos dans son exposé présenté aux responsables du comité du rapport annuel le 29 novembre 1990 portant sur les compétences actuelles et leur impact sur la profession enseignante.

29. Claude Trottier a signalé cet aspect dans sa communication présentée à la table ronde sur la profession enseignante, lors de l'assemblée plénière du Conseil tenue le 7 juin 1990.

30. OCDE, *Enseigner aujourd'hui*, p. 29. Voir aussi : Maurice Tardif, « Éléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation », Congrès de l'ACFAS, Sherbrooke, mai 1991, p. 4; Clermont Gauthier, « La Raison du pédagogue », Congrès de l'ACFAS, Sherbrooke, mai 1991, p. 11.

De même, on l'a signalé, les exigences liées au progrès incessant des savoirs et à l'évolution rapide des effectifs scolaires imposent la nécessité d'une formation continue et une perspective de développement professionnel.

Le troisième trait se réfère à la marge de manœuvre dont disposent les enseignantes et enseignants dans l'exercice de leurs fonctions. Cette étendue de la responsabilité n'est pas la même à tous les ordres d'enseignement, mais l'autonomie existe partout de façon significative et est source de satisfaction chez la grande majorité du personnel enseignant du primaire (90 %), du secondaire (87 %), du collégial (94 %)[11] et de l'université (85 %)[12].

Le quatrième trait se rattache aux exigences éthiques propres au service public et au rapport humain qui le définit. Ici, par exemple, la compétence doit s'accompagner d'engagements; l'autonomie de l'acte est inséparable d'une responsabilité à l'égard des résultats; la formation initiale se prolonge dans une indispensable formation continue. Ce ne sont là que quelques aspects de ce qu'il est convenu d'appeler une conscience professionnelle liée à un acte d'enseigner de qualité et d'intérêt public.

Il faut aller encore plus loin : la recherche de la qualité de ce service public, les requêtes liées à la conjoncture sociale et les défis rattachés au contexte scolaire — tout ce dont on a parlé au chapitre premier — nous placent sur *la voie d'un professionnalisme ouvert et collectif*[13]. Ce professionnalisme, en quelque sorte renouvelé — élément important d'un contrat social lui-même renouvelé —, témoigne certes d'une ouverture à la communauté d'appartenance de l'établissement scolaire et à l'évolution des savoirs dans la société, mais en appelle aussi à une ouverture de chaque enseignant ou enseignante à la concertation avec ses collègues ainsi qu'à la participation à la vie et aux orientations de l'établissement. Il s'agit donc ici de la reconnaissance de plus en plus répandue que la réussite éducative des élèves est le fruit d'une collégialité enseignante respectueuse des styles personnels d'intervention[14], d'une concertation institutionnelle où peuvent s'affirmer les différences, d'une préoccupation partagée à l'égard d'un service public de qualité et d'un sentiment d'appartenance à une communauté éducative vivante.

Appartenance, entraide, ajustement mutuel, responsabilité collective : tels sont les mots qui disent le « supplément d'âme » dont il s'agit et qui indiquent la voie d'un professionnalisme enseignant adapté aux nouvelles exigences de la conjoncture sociale et aux nouveaux défis rattachés au contexte scolaire. L'acte d'enseigner demeure toujours celui d'un individu, mais qui se sait membre d'une équipe pédagogique; c'est toujours un acte personnalisé, mais qui possède une densité institutionnelle; c'est toujours un rapport interpersonnel, mais dont la dimension de service public est mise en relief.

* * *

Reconnaître le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de cet acte qui vise les apprentissages et le développement des personnes, c'est reconnaître du même coup son caractère distinct. La reconnaissance de ce qu'est l'acte d'enseigner nous situe au cœur même de la profession enseignante : sans cette reconnaissance, aucun renouvellement significatif du contrat social n'est possible. Mais encore faut-il que la pratique quotidienne de l'enseignement s'y harmonise.

---

11 *Enquête sur la profession enseignante*.

12 Enquête Lennards.

13 OCDE, *Enseigner aujourd'hui*, p. 46.

14 Claude Lessard, « Les Conditions d'une nouvelle professionnalité », *loc. cit.*, pp. 20 et 21.

Chapitre 3 : Convenir d'une pratique quotidienne responsable

Au cœur du renouvellement du contrat social entre le personnel enseignant et la société se situe la représentation même que l'ensemble des acteurs concernés se font de l'acte d'enseigner. Conçu comme un acte réflexif, interactif, complexe et professionnel, l'acte d'enseigner exige une pratique quotidienne qui lui soit ajustée. Cette pratique quotidienne, dans laquelle baigne en un sens l'acte d'enseigner, doit également pouvoir répondre aux besoins d'affirmation professionnelle du personnel enseignant. Les aspects fondamentaux de cette pratique quotidienne au sein de l'établissement doivent être en harmonie avec ce qui se passe d'essentiel en classe, entre les élèves et l'enseignant ou l'enseignante, et même contribuer à sa valorisation. Mais il faut bien comprendre également que, dans l'état actuel des choses, cette pratique quotidienne est tributaire d'un curriculum qui favorise un enseignement cloisonné des disciplines et encore peu les collaborations interdisciplinaires. Elle dépend aussi de modèles organisationnels qui manquent toujours de la souplesse nécessaire à la mise en œuvre du professionnalisme collectif dont on vient de parler.

Le présent chapitre traite donc d'une pratique quotidienne responsable qui nous apparaît comme un élément essentiel du renouvellement du contrat social. La *première section* rappelle certains aspects de la tâche et propose des voies de diversification, de flexibilité et d'équité en ce domaine. La *deuxième section* fait état de la participation à la vie scolaire et explore des pistes qui font des enseignantes et enseignants de véritables partenaires professionnels. La *troisième section* s'attache à l'autonomie professionnelle, en mettant en relief ses manifestations les plus souhaitables dans le contexte d'une pratique responsable. La *quatrième section* a trait à l'évaluation des enseignements, des enseignants et des enseignantes et propose des formules et des développements possibles en ce domaine. À chaque fois, on fera d'abord état de la situation, tout en prenant en considération le point de vue du personnel enseignant, pour ensuite tracer les voies d'action que le Conseil fait siennes.

3.1 Une tâche diversifiée, flexible et équitable

La première dimension de la pratique quotidienne réside dans la tâche du personnel enseignant. Parler de la tâche, c'est évoquer la quantité de travail, la charge d'enseignement, la répétition ou la variété des interventions, la richesse des contenus, l'organisation du temps de travail, la répartition et l'aménagement des diverses composantes.

D'entrée de jeu, précisons que, dans l'ensemble — 88,4 % au primaire, 84,9 % au secondaire et 92,3 % au collégial selon l'enquête menée par le Conseil —, *le personnel enseignant s'estime assez satisfait des tâches qu'il doit réaliser*. Toutefois, certains aspects de la tâche sont perçus comme désagréables par un nombre significatif d'enseignantes et d'enseignants. À titre d'exemple, mentionnons la surveillance des élèves qui est identifiée comme la tâche la plus désagréable par un peu plus du tiers des personnes interviewées au primaire-secondaire. À cet égard, la majorité du personnel enseignant, tant au primaire et au secondaire qu'au collégial, souhaiterait que certaines des tâches qu'il assume — celles considérées comme non professionnelles — soient confiées à d'autres personnels[1]. Cela ne signifie toutefois pas que le personnel voudrait voir sa tâche réduite à la seule dispensation de cours. Au contraire, on souhaiterait une plus grande diversité des tâches et des fonctions au fil de la carrière : un peu plus de la moitié du personnel enseignant se déclare insatisfait des possibilités de mobilité verticale (promotion) et horizontale (diversification des tâches). En revanche, on peut penser que toute proposition de diversification de la tâche ne sera bien accueillie que dans la mesure où elle ne contribuera pas à accroître une tâche déjà considérée comme trop lourde. C'est en effet près de la moitié du personnel enseignant — sauf au secondaire où c'est plus de la moitié — qui affirme son insatisfaction à l'égard de la charge d'enseignement[2].

Au primaire et au secondaire, la lourdeur de la charge de travail est fréquemment identifiée comme un problème capital et le Conseil en a déjà abondamment traité[3]. Combinée à des changements pédagogiques importants — par exemple, implantation de

1. Certes, la surveillance des élèves, par exemple, peut constituer un moment privilégié pour mieux les connaître et établir avec eux des rapports plus personnalisés. Mais, même si l'on peut lui donner une dimension éducative, cette surveillance pourrait peut-être appartenir à un personnel d'appoint : on pourrait alors employer le personnel enseignant à des tâches proprement éducatives, impliquant elles aussi des rapports personnalisés.
2. *Enquête sur la profession enseignante*.
3. *La Condition enseignante*, Québec, 1984.

nouveaux programmes, mise en place d'une politique d'évaluation des apprentissages, intégration des élèves en difficulté — l'augmentation du temps d'enseignement et du nombre d'élèves ou de groupes d'élèves alourdissait la tâche et faisait craindre aux enseignantes et enseignants de devenir des machines à donner des cours. Ils disent encore manquer de temps pour rencontrer les élèves, préparer leurs cours, se mettre à jour, discuter de pédagogie avec leurs collègues et participer à la vie de l'école[4].

Au collégial, il faut rappeler que la tâche du personnel enseignant ne recouvre officiellement qu'un seul aspect : l'enseignement. Le décret de 1978-2, maintenu dans la convention collective de 1986-7, a diminué d'environ 12 % le personnel enseignant et a conduit à une augmentation moyenne de la charge de travail évaluée à 13 %. Concrètement, les enseignantes et enseignants ont parfois plus d'heures de prestation, plus de cours différents à préparer et plus d'élèves à rencontrer, dans un contexte de plus grande hétérogénéité des clientèles[5]. Cela n'est pas sans conséquence, d'abord sur une pratique pédagogique qui s'uniformise alors autour du cours magistral, puis sur la qualité et la quantité des évaluations[6].

À l'université, la tâche est moins encadrée et généralement plus diversifiée. Toutes les conventions collectives incluent, dans la définition des fonctions du professeur d'université, l'enseignement, la recherche, la gestion et le service à la collectivité. Il y a généralement allègement de la charge d'enseignement lorsque le professeur assume des responsabilités de gestion. Les contraintes budgétaires ont par ailleurs rendu les conditions d'exercice de l'enseignement moins favorables. Dans ce contexte, les universités ont également eu recours à un nombre de plus en plus élevé de chargés de cours, peu soutenus et peu encadrés, pour donner les cours du premier cycle, témoignant par là de l'importance nettement moindre qu'elles accordent à l'enseignement par rapport à la recherche. Enfin, on se plaint toujours de la rigidité des règles qui accompagnent la définition de la tâche et du fait que le professeur d'université doive assumer un éventail complexe de fonctions dans un contexte de plus en plus difficile de diversité des populations étudiantes, d'évolution rapide des connaissances, d'exigences accrues de la concurrence internationale et de rareté des ressources financières[7].

Dans la perspective d'un renouvellement du contrat social, le Conseil propose trois axes d'intervention favorisant une plus grande professionnalisation et une plus certaine responsabilisation dans la tâche : diversification, flexibilité et équité. Ces trois types d'intervention contribueraient également à faire reculer les sentiments de monotonie trop souvent associés à la tâche et l'impression de plafonnement du cheminement de carrière.

Diversification, d'abord. Elle s'avère nécessaire dans l'optique d'une pratique véritablement professionnelle. L'intérêt du personnel enseignant à l'égard de la diversification de sa tâche paraît assez grand. En effet, la majorité des enseignantes et enseignants du primaire, du secondaire et du collégial s'estiment « très » ou « assez » intéressés par la presque totalité des propositions de diversification que le Conseil a formulées dans son enquête[8] : par exemple, superviser des stagiaires ou des enseignantes et enseignants débutants, concevoir ou expérimenter des méthodes et matériels pédagogiques, organiser des activités parascolaires, participer à des projets de recherche, organiser des activités de soutien pédagogique ou de perfectionnement destinées à des collègues, fournir un encadrement particulier à des élèves qui ont des problèmes pédagogiques, affectifs ou sociaux, travailler aux services à la collectivité (relations avec les parents, les groupes communautaires ou les entreprises). On peut penser que le fait de concevoir des méthodes et matériels pédagogiques, de participer à des recherches et de superviser un stagiaire ou un enseignant débutant favorise ce nécessaire réinvestissement des savoirs d'expérience. De même, étant donné une plus grande qualification de l'ensemble du personnel enseignant, les collèges et même les écoles primaires et secondaires devraient posséder, à des degrés divers et sur des objets spécifiques, des mandats de recherche et de service à la collectivité, auxquels les enseignantes et enseignants pourraient participer sur une base volontaire[9].

4. Commission des enseignantes et enseignants de commissions scolaires, *Faire l'école aujourd'hui*, Québec, CEQ, 1988.

5. Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignantes et enseignants de cégep, *Rapport final*, Québec, juin 1988 (Comité composé de la Fédération des enseignantes et enseignants de cégep, de la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec, de la Fédération des cégeps et de la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science).

6. FNEEQ - Enseigner dans quelle condition ... - Rapport d'enquête sur la condition enseignante dans les cégeps, dans INFO-FNEEQ, vol. 4 n° 3, hiv. 1986.

7. Voir : Rapport Archambault, pp. 11-14.

8. *Enquête sur la profession enseignante*.

9. Un programme de « Job Redesign Career Ladder » implanté dans un district scolaire de l'Ohio aux États-Unis offrait aux enseignants la possibilité d'une différenciation de rôles, de responsabilités et de salaires (par exemple, plus de pouvoir de décision, supervision de débutants, plus d'autonomie dans l'application des programmes et le choix de matériel pédagogique, possibilités de promotion et d'augmentation salariale en cours de carrière). Ce programme ne doit pas être confondu avec les systèmes de paie au mérite liés à une évaluation serrée. Les résultats obtenus et l'attitude positive des enseignants à l'égard du programme suggèrent que ce type de programme peut contribuer à la fois à l'efficacité de l'école, à l'affirmation d'une collégialité et au développement professionnel des enseignants. Voir : Ann Weaver Hart, « A Career Ladder's Effect on Teachers' Career and Work Attitudes », dans *American Educational Research Journal*, vol. 24, n° 4, Hiver 1987, pp. 479-503.

Flexibilité, ensuite. La flexibilité s'oppose au morcellage, à la parcellisation et au cloisonnement des tâches. Particulièrement au primaire et au secondaire, il faut s'entendre pour abandonner l'image et la pratique des tâches « taylorisées » et favoriser une organisation plus souple. Les gestionnaires locaux doivent pouvoir aménager, en s'appuyant sur des principes clairement établis et avec la participation responsable des enseignantes et enseignants — évitant ainsi, dans la mesure du possible, toute forme d'arbitraire —, des tâches éducatives davantage personnalisées et différenciées. Il faut également prendre acte des expériences centrées, par exemple, sur l'aménagement d'une tâche globale confiée à un groupe d'enseignants qui assume lui-même la répartition des responsabilités, selon les besoins collectifs et les talents personnels[10]. Au collégial aussi, les contraintes devraient être levées en vue de permettre plus de diversification dans la tâche et le cheminement de carrière du personnel enseignant. À l'université, on commence à expérimenter des formules de modulation de la tâche, tel que souhaité par le Groupe ministériel sur la tâche du professeur d'université[11]. Par exemple, la modulation volontaire — qui permet aux professeurs de faire varier, à l'intérieur de certains paramètres, le poids accordé aux divers volets de leur tâche : enseignement, recherche, gestion et service à la collectivité —, reposant sur une plus grande flexibilité des règles, vise à mieux répondre aux habiletés et intérêts des professeurs et à leur permettre en même temps d'inscrire leurs actions dans la poursuite des objectifs départementaux et institutionnels et dans l'accomplissement de l'ensemble de la mission universitaire. Le Conseil a déjà lui-même proposé aux universitaires d'innover sur le plan des ententes qui les lient collectivement et d'assurer une plus grande diversité des modèles d'organisation des tâches[12].

Équité, enfin. Il s'agit vraiment ici d'assurer, selon des modèles à déterminer localement, une juste répartition des tâches. À cet égard, on ne peut que déplorer que l'application des règles d'ancienneté ait souvent conduit à confier au personnel moins expérimenté et à statut précaire les tâches considérées comme les moins désirables et généralement les plus lourdes. Aux ordres d'enseignement primaire, secondaire et collégial, la recherche d'équité doit s'inscrire dans l'objectif d'offrir à chacun et chacune une tâche stimulante qui ne soit pas trop lourde, qui soit équivalente à celle des autres et qui reconnaisse, en même temps, le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner. Au palier universitaire, il y va également d'une juste répartition des tâches[13], notamment en confiant des responsabilités d'enseignement de premier cycle à des professeurs d'expérience; mais l'équité emprunte aussi la voie d'un plus juste équilibre entre l'enseignement et la recherche, d'une meilleure prise en compte du rendement dans l'enseignement pour l'octroi de la permanence et la progression dans la carrière ou pour la reconnaissance du professeur en général, d'un meilleur encadrement et d'une meilleure intégration des chargés de cours à la vie départementale, voire d'un accroissement du nombre de postes réguliers qu'on pourrait offrir à celles et ceux d'entre eux qui font de l'enseignement leur profession.

3.2 Une participation qui favorise un partenariat professionnel

La deuxième dimension de la pratique quotidienne a trait à la participation du personnel enseignant aux projets collectifs, aux décisions de l'organisation et à la vie de l'établissement dans son ensemble. L'enjeu est ici, une fois de plus, de voir les enseignantes et enseignants traités comme de véritables professionnels, collectivement responsables de l'éducation, et non comme de simples individus exécutant des décisions prises par d'autres ou mettant en œuvre des politiques institutionnelles définies sans eux.

Il faut affirmer que, dans l'ensemble, *la participation aux projets collectifs, aux décisions organisationnelles et à la vie des établissements demeure encore assez faible*. Certes, la lourdeur de la tâche d'enseignement peut contribuer, dans certains cas, à compromettre la participation. Mais les résistances du personnel enseignant lui-même, à cet égard, au cours des dernières années — sur fond de dissociation entre la dimension syndicale et la dimension professionnelle de son action —, associées à des formes de gestion et de leadership plutôt bureaucratiques — sur fond de dissociation entre l'administratif et le pédagogique —, ont aussi mené à cette faible participation.

Au primaire et au secondaire, les enseignantes et enseignants paraissent encore peu sollicités pour participer aux décisions prises « plus haut » et aux orientations définies « ailleurs ». On note, par exemple, une absence de mécanisme sur le plan national où le personnel enseignant pourrait s'engager directement, notamment en matière de formation et de perfectionnement, d'implantation et d'évaluation des politiques et des programmes. Les organismes de participation, au niveau de la commission scolaire et de l'école —

10 CSE, *Les Cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence*, Québec, 1990; Adam Urbanski, « The Rochester Contract : A State Report », dans *Educational Leadership*, nov. 1988, pp. 48-52.

11 Rapport Archambault, p. 212.

12 *Le Rôle du professeur d'université*, Québec, 1982, p. 30.

13 Rapport Archambault, p. 210.

comité des relations professionnelles, comité des politiques pédagogiques, conseil d'école, comité d'orientation, etc. — intéressent assez peu les enseignantes et enseignants, qui ont souvent l'impression d'y être des figurants. D'ailleurs, l'enquête menée par le Conseil confirme que l'engagement à représenter les enseignantes et enseignants à des comités de gestion ou de concertation constitue, pour le personnel enseignant du primaire, du secondaire et même du collégial, l'activité qui suscite le moins d'intérêt dans l'optique d'une diversification de la tâche[14]. Également, l'absence de véritables projets d'établissement, misant sur la participation et procurant le sentiment d'appartenance, joue aussi en faveur de cette faible participation. Enfin, à l'éducation des adultes, les enseignantes et enseignants se sentent beaucoup plus isolés et ont bien peu à dire dans la gestion des activités éducatives : le statut précaire du personnel enseignant et l'absence de planification à long terme en sont des causes importantes.

Au collégial, l'isolement semble toujours l'une des principales caractéristiques de la pratique professionnelle des enseignantes et enseignants et le sentiment d'appartenance demeure faible[15]. Là aussi, l'acte administratif et l'acte pédagogique demeurent relativement indépendants l'un de l'autre. Le département apparaît comme la seule structure institutionnelle à laquelle une majorité d'enseignantes et d'enseignants participe activement, mais le département vit lui-même un repliement sur soi lié au cloisonnement prononcé des disciplines et le personnel de l'éducation des adultes n'y est pas intégré. Enfin, l'existence d'un lieu où l'on penserait en concertation le collège, son plan de développement pédagogique et d'insertion sociale s'avère être plutôt un projet qu'une réalité.

À l'université, il faut noter que la gestion fait officiellement partie de la tâche des professeurs, à ce titre, la scission qu'on retrouve aux autres ordres d'enseignement entre l'administratif et le pédagogique y est moins prononcée. Selon l'enquête Lennards, plus du tiers du corps professoral perçoit que depuis son arrivée à l'université, les professeurs ont accru leur pouvoir d'influence en ce qui a trait aux domaines liés à leurs responsabilités professionnelles : l'évaluation des professeurs, les politiques concernant le programme d'études, le choix et l'embauche des professeurs de même que le contenu des cours et des programmes (environ la moitié pense que la situation est à peu près la même). En revanche, trois répondants sur dix jugent que l'influence des professeurs a diminué dans les domaines plus larges qui concernent la planification institutionnelle de l'université et l'évaluation générale des besoins en professeurs[16]. Dans le même sens, une majorité de professeurs (58 %) perçoit que l'administration centrale a accru son influence au cours des dernières années[17].

Dans l'optique d'un nouveau contrat social, axé sur la responsabilisation du personnel enseignant, il serait important d'accorder une nette priorité aux actions suivantes : faire des enseignantes et enseignants des partenaires réels dans la gestion de l'activité éducative et favoriser un professionnalisme collectif. Des moyens de réaliser ces objectifs seraient de revitaliser la structure départementale au collège et à l'université, de favoriser l'émergence de lieux d'échanges professionnels plus larges pour le personnel enseignant et de développer à tous les ordres d'enseignement de véritables projets d'établissement. Toutes ces actions favoriseraient la participation responsable que semblent maintenant souhaiter une part significative des gestionnaires et du personnel enseignant.

En premier lieu, on n'insistera jamais assez sur le fait que la participation des enseignantes et enseignants à la gestion de l'activité éducative, à titre de partenaires, représente une dimension majeure de leur statut professionnel. Une telle participation contribue nettement à faire la différence entre le statut d'exécutant et celui de partenaire professionnel. L'engagement des enseignantes et enseignants dans l'organisation pédagogique et les décisions éducatives qui marquent la vie de leur établissement est, de toute évidence, l'un des moyens de revalorisation de la profession enseignante et, sans nul doute, l'une des stratégies importantes d'amélioration de la qualité de l'éducation. Le Conseil s'est déjà interrogé sur l'étanchéité actuelle entre les fonctions de direction et celles d'enseignement et il a proposé des modes de gestion qui responsabilisent davantage les personnels. Ainsi, la participation des enseignantes et enseignants peut être possible et souhaitable dans des domaines comme l'affectation des ressources organisationnelles, la formulation des objectifs d'apprentissage, la répartition du travail ou le choix des programmes ou des cours offerts par l'établissement[18].

14. *Enquête sur la profession enseignante*.

15. Selon Reginald Grégoire, *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cegep*, Québec, Conseil des collèges, 1986, 21 % des enseignants ont un sentiment d'attachement fort ou moyen à l'égard de l'établissement où ils travaillent.

16. Enquête Lennards.

17. *Ibid.*

18. *La Qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement*, Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987, p. 80; *L'activité éducative*, Rapport 1969-1970 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1970. Voir aussi : Sharon C. Conley, « What's on First ? School Reform, Teacher Participation, and the Decision-Making Process », dans *Education and Urban Society*, vol. 21, n° 4, août 1989, pp. 366-379.

De fait il ressort de l'enquête menée par le Conseil auprès du personnel enseignant qu'un certain déplacement du pouvoir et de la décision du sommet vers la base s'impose. Au primaire et au secondaire, la majorité des personnes interviewées estiment que le ministère de l'Éducation et la commission scolaire ont trop de pouvoir. Au collégial, près de la moitié du personnel enseignant est du même avis en ce qui concerne le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et le conseil d'administration. Plus du tiers des répondantes et répondants — et même la moitié au secondaire — déplorent le manque de pouvoir des élèves et du personnel enseignant. Aux trois ordres d'enseignement, l'absence de pouvoir du personnel enseignant paraît assez marquée en ce qui a trait au choix des programmes ou des cours offerts par l'établissement et aux politiques d'admission des élèves. De plus, au primaire et au secondaire, près de la moitié des personnes interviewées estiment que le personnel enseignant n'a pas suffisamment son mot à dire sur ce qu'il faut enseigner en classe[19]. Il importe d'accueillir ce point de vue, qui indique le désir d'une plus sérieuse participation, même s'il faut prendre note que le personnel enseignant possède déjà certains pouvoirs significatifs, notamment en matière pédagogique.

En deuxième lieu, il importe d'encourager toute forme de mécanisme ou de mesure qui développe un professionnalisme collectif. Les établissements d'éducation les plus efficaces, ceux qui montrent les plus grands gains dans les apprentissages des élèves, sont ceux qui favorisent le dialogue et la collaboration professionnels, qui traitent l'enseignement comme une tâche collective et qui font en sorte que l'analyse, l'expérimentation et l'évaluation avec des collègues créent les conditions d'amélioration professionnelle des enseignantes et enseignants[20]. Ce qui est en jeu, c'est une conception que l'on pourrait qualifier de plus « écologique » de l'exercice de la profession, qui déborde l'univers de la classe. Sur ce plan, la création en quelque sorte de deux classes au sein du personnel enseignant — les jeunes « inexpérimentés » précaires, et les plus âgés « expérimentés » permanents — n'est pas de nature à favoriser l'émergence d'équipes professionnelles solides[21].

En troisième lieu, il apparaît pertinent de revitaliser la structure départementale au collège et à l'université. Le principe de collégialité doit être ici réaffirmé : le travail en équipe, le partage des expériences et la concertation sur l'essentiel doivent y être monnaie courante. Il faut éviter tout détournement administratif du département[22], qui devrait au contraire demeurer un lieu d'échange disciplinaire et pédagogique et un lieu de collaboration professionnelle et d'ajustement mutuel, dans le respect du style de chacun. L'esprit de corps, lorsque présent et non refermé sur soi, constitue sans nul doute l'une des dimensions importantes de la carrière enseignante.

En quatrième lieu, le développement de champs de formation qui puisent à plusieurs disciplines et l'émergence de l'approche programme au collégial et au premier cycle universitaire appellent la création de nouveaux réseaux et de nouveaux lieux d'échanges et de concertation. La collaboration professionnelle est invitée à dépasser les frontières du département et à passer par des mécanismes de liaison interdépartementale qui favorisent le déclosonnement des pratiques. La prise en charge collective des problèmes d'enseignement et le développement des outils nécessaires à la formation fondamentale passent non seulement par la responsabilisation des départements, mais aussi par la création de ces nouveaux lieux de concertation[23].

En dernier lieu, il est important de réaffirmer la nécessité de l'élaboration et de la mise en œuvre d'un véritable projet d'établissement. Les enseignantes et enseignants ne peuvent ni ne doivent se refermer sur eux-mêmes ou sur leur département. Il leur faut s'ouvrir à la dimension du projet d'établissement. Le Conseil a déjà rappelé la pertinence de cette gestion par projet d'établissement qui se présente comme une forme de la gestion participative[24]. Il signalait en outre que la dynamique de prise en charge et d'autodéveloppement qui fonde le projet d'établissement a besoin de l'engagement responsable des personnels, notamment de celui des enseignantes et enseignants qui ne sont pas plus des exécutants que l'établissement n'est une succursale[25]. D'ailleurs, les enseignantes et enseignants nous indiquent qu'ils ont généralement de bonnes relations avec leur direction d'établissement, au reste, la Centrale de l'enseignement du Québec invite maintenant ses membres à participer au projet d'établissement, leur offrant même des sessions de formation appropriées.

19. *Enquête sur la profession enseignante*.

20. Patricia C. Duttweiler, *Teacher Incentives, Goals, Strategies, Assumptions and their Feasibility*, Southwest Educational Development, Austin, Tex., 1986.

21. Claude Lessard, *Les Conditions d'une nouvelle professionnalité*, p. 21.

22. FNEEQ, *Les Cégeps, un cœur du Québec de demain*, Mémoire présenté au Conseil des collèges, février 1991.

23. Voir, à ce sujet : Gaston Fauchet, « Les enseignants de cégep aujourd'hui et demain », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 4, mai 1991, p. 37 et Pierre De Celles, « Le rôle des gestionnaires dans le développement des ressources humaines universitaires », Colloque de la CREPUQ, nov. 1990, p. 18.

24. *La Qualité de l'éducation : un enjeu*, p. 29.

25. *Ibid.*, pp. 14 et 31.

3.3 Une autonomie en lien avec une participation responsable

Une troisième dimension de la pratique quotidienne a trait à l'autonomie professionnelle. Reconnaître cette autonomie, c'est en quelque sorte accepter que l'exercice des tâches d'enseignement exige créativité, engagement et compétence, d'un bout à l'autre de l'activité éducative.

On peut affirmer que, *dans l'ensemble mais à des degrés divers à chaque ordre d'enseignement, les enseignantes et enseignants sont relativement satisfaits de l'autonomie professionnelle dont ils disposent.* Cette autonomie est en effet un élément clé de la reconnaissance professionnelle. Si les enseignantes et enseignants — tout comme les gestionnaires du système éducatif et la population en général, d'ailleurs — étaient persuadés que cette autonomie n'existe aucunement, il faudrait alors sérieusement s'interroger sur la compréhension qu'on pourrait avoir de l'acte d'enseigner. Pour le Conseil, il va de soi : cet acte complexe, réflexif, interactif et véritablement professionnel requiert une marge significative d'autonomie.

Au primaire et au secondaire, si les enseignantes et enseignants dénoncent toujours le peu de pouvoir qu'ils possèdent sur les grands encadrements de l'école, notamment sur les règles budgétaires, les normes administratives, les politiques éducatives et les régimes pédagogiques, s'ils affirment n'avoir pas suffisamment leur mot à dire sur les orientations et priorités de la commission scolaire et sur son choix d'une forme ou l'autre de supervision pédagogique, ils ont cependant le sentiment très net que leur participation à la vie de leur école s'effectue dans le contexte d'une relative responsabilisation, spécialement en ce qui a trait au choix du matériel pédagogique, à la préparation des outils d'évaluation des apprentissages et à l'élaboration du projet éducatif[26]. D'ailleurs, c'est dans une proportion de près de neuf sur dix que les enseignantes et enseignants se disent très ou assez satisfaits de l'autonomie dont ils disposent dans leur pratique quotidienne[27].

Au collégial et à l'université, le corps enseignant exerce sa profession avec une latitude relativement grande. D'un côté, cette liberté est appréciée et suscite la créativité, de l'autre, elle conduit à l'isolement et parfois même à une forme de privatisation de l'acte d'enseigner. À l'université notamment, la liberté de l'enseignant, posée comme nécessité pour l'exercice des fonctions d'enseignement, de recherche et de service à la collectivité — il semble cependant qu'elle tende souvent à se réduire dans un contexte de dépendance à l'égard de modes de financement externes —, est parfois mal définie et insuffisamment articulée aux besoins des premiers usagers que sont les étudiantes et étudiants. Il faut bien par ailleurs prendre acte de la très grande satisfaction de l'ensemble du personnel enseignant des collèges (94 %)[28] et des universités (85 %)[29] en ce qui a trait à son autonomie professionnelle dans l'enseignement.

Le renouvellement du contrat social dont on parle exige que l'autonomie soit respectée, mais qu'elle soit mise en rapport avec une participation responsable. L'autonomie est inséparable de la responsabilité. L'affirmation de soi est liée à la participation à son environnement. Il y a ici deux pôles entre lesquels doit s'exercer une rigoureuse dialectique : plus on va loin dans l'autonomie professionnelle et plus on doit répondre publiquement de l'exercice de ses actes, plus on confie de responsabilité professionnelle, plus on doit accorder une marge sérieuse d'autonomie. Cette double reconnaissance, vue sous six aspects différents, se situe au cœur d'une éthique professionnelle de l'enseignement.

L'autonomie professionnelle est d'abord en lien avec la réussite éducative des élèves. Elle y trouve même son sens profond, dans la mesure où la plus grande qualité des apprentissages et le meilleur développement des élèves constituent la visée de l'acte même d'enseigner. Pour atteindre ce résultat éducatif — pour être efficace en quelque sorte —, l'acte d'enseigner requiert ses marges de liberté et de créativité et donc d'autonomie professionnelle. Mais c'est dire autrement que l'autonomie professionnelle trouve là sa plus sérieuse raison d'être.

L'autonomie professionnelle est également en lien avec la définition de ses conditions d'exercice dans un contrat de travail. En ce sens, professionnalisme et syndicalisme peuvent s'harmoniser, un professionnalisme plus poussé pouvant même tabler sur un contrat de travail aussi solide dans ses paramètres généraux que flexible dans son application concrète. Ainsi, l'obtention de clauses clés qui régissent les conditions de travail peut constituer une condition préalable à l'obtention d'autres clauses qui accroissent le professionnalisme enseignant[30].

L'autonomie professionnelle est aussi en lien avec la pratique des collègues. Autonomie ne signifie pas isolement, tout comme collégialité ne veut pas dire uniformité. Le principe d'autonomie doit ici s'harmoniser avec le principe de collégialité. Le partage

26. CSE, *Enquête sur la profession enseignante*.
27. *Ibid.*
28. *Ibid.*
29. Enquête Lennards.
30. Voir une expérience faite en ce sens, dont les résultats sont présentés par Lorraine M. McDonnell et Anthony Pascal, *Teacher Unions and Educational Reform*, Santa Monica, CA, Center for Policy Research in Education, Rand Corp., 1988.

d'abord, la concertation ensuite, dans le respect des styles personnels, sont nécessaires si l'on croit que l'éducation est une tâche commune et que la qualité de cette éducation est le fruit d'une démarche collégiale.

L'autonomie professionnelle est également en lien avec une certaine exclusivité de service. Il paraît en effet anormal qu'un enseignant ou une enseignante exerce des fonctions ou accomplisse des tâches rémunérées, qui en arrivent souvent à l'accaparer à l'extérieur de son établissement et à réduire parfois les marges de sa liberté d'enseignement[31]. La réussite éducative des élèves tout comme la dynamique de l'établissement qui y contribue requièrent non seulement la compétence du personnel enseignant, mais aussi sa motivation, sa liberté d'enseignement, son engagement et sa disponibilité.

L'autonomie professionnelle est en outre en lien avec une forme ou l'autre de l'évaluation institutionnelle. Une telle évaluation institutionnelle fait normalement partie de la dynamique même de tout établissement. Si elle est axée sur le développement des personnels, le renouvellement institutionnel et la réussite éducative des élèves, elle peut être source de responsabilité, elle peut encourager l'autonomie, elle peut soutenir la créativité, elle peut favoriser le professionnalisme.

L'autonomie professionnelle, enfin, est en lien avec la dimension de service public constitutive de l'établissement scolaire et de l'intervention éducative dans notre société. Cela signifie que certaines limites sont inhérentes à l'autonomie professionnelle. Il y a un espace public — espace que les enseignantes et enseignants peuvent contribuer à définir — à l'intérieur duquel se situe finalement l'acte d'enseigner : les politiques éducatives et les encadrements nationaux témoignent de cet espace public, dont les dimensions essentielles ont trait à des garanties aussi bien d'égalisation des chances d'accès et de réussite que de formation de qualité pour tous.

3.4 Une évaluation axée sur le développement professionnel

Une quatrième dimension de la pratique quotidienne réside dans l'évaluation. Il importe de rappeler que tant les visées de qualité de l'éducation que les divers aspects du professionnalisme, dont au premier chef l'autonomie, paraissent difficilement compatibles avec une absence d'évaluation de l'enseignement.

Il faut se rendre à l'évidence : dans l'ensemble, *l'évaluation de l'enseignement est peu pratiquée de façon méthodique, outillée et en quelque sorte institutionnelle*. Des formes d'évaluation de l'enseignement existent, certes, de l'école primaire à l'université, tantôt extérieures à l'établissement d'enseignement, tantôt pratiquées à l'intérieur même de l'établissement par certains gestionnaires ou certains enseignants. Mais peu de politiques et de pratiques institutionnelles d'évaluation de l'enseignement sont véritablement mises en œuvre.

Au primaire et au secondaire, aucun système formel et officiel d'évaluation des enseignements n'existe — si ce n'est indirectement, par l'entremise de quelques examens ministériels. On reconnaît cependant de plus en plus la pertinence d'une contrepartie collective d'évaluation à l'autonomie professionnelle, bien qu'on s'oppose généralement à ce que cette évaluation serve à l'affectation ou à la fixation de la rémunération des individus[32]. L'enquête menée par le Conseil auprès du personnel enseignant montre que la pratique d'évaluer fréquemment son propre enseignement est assez largement répandue (70 % au primaire et 60 % au secondaire)[33], mais de toute évidence elle ne se fait pas dans le contexte d'une politique institutionnelle et avec des outils collectifs raffinés.

Au collégial, dans les débats entourant l'émergence des politiques institutionnelles, on soulève de plus en plus la nécessité de définir des objectifs, des moyens et des mécanismes d'évaluation institutionnelle de l'enseignement, qui permettraient une reconnaissance sociale plus juste de la qualité des enseignements et qui pourraient également contribuer à la revalorisation de la profession enseignante[34]. On fait également état du développement d'outils de gestion permettant de comparer les abandons et les échecs d'un cégep à l'autre, d'une discipline à l'autre et même d'un enseignant à l'autre[35]. On envisage aussi que la Commission d'évaluation du Conseil des collèges puisse exercer sérieusement la dimension « service d'évaluation » de son mandat.

31 L'exercice d'autres activités professionnelles parallèlement à l'emploi d'enseignant est plus répandu à l'enseignement supérieur. Selon l'enquête menée par le Conseil, la situation du double emploi touchait 4,8 % du personnel enseignant au primaire, 6,5 % au secondaire et 23,2 % au collégial. Ces données incluent le personnel à statut précaire. Selon l'enquête Lennards, 38,0 % des professeurs d'universités québécoises avaient une activité professionnelle en plus de l'enseignement. Toutefois, la grande majorité d'entre eux y consacraient 10 % ou moins de leur temps de travail.

32 Voir : CEQ, *L'Autonomie au travail dans les secteurs de l'éducation et de la fonction publique*, Québec, 1984, p. 33. Notons que aux États-Unis, plusieurs États ont instauré des « Career Ladder Programs », sortes de plans de carrière où la promotion de l'enseignant dans l'échelle de carrière est assujettie à l'évaluation positive de ses performances et assortie de suppléments salariaux et d'enrichissement de tâche. Plusieurs de ces programmes ont toutefois été abandonnés et remplacés par des mesures moins controversées. Voir, à ce sujet : Bastien Laflamme, *La Formation des enseignants et des enseignantes dans certains États américains : programmes, législation et expériences intéressantes*, Québec, MEQ, 1989; Linda Darling-Hammond et Barnett Berry, *The Evolution of Teacher Policy*, Santa Monica, CA, Center for Policy Research in Education, Rand Corp., 1988.

33 *Enquête sur la profession enseignante*.

34 Louise Cotnoir-eau, « Tensions et tendances dans les cégeps d'aujourd'hui », dans *Recherches sociographiques*, 1986, vol. 27, n° 3, p. 419.

35 Voir : FNEEQ, « Enseigner : dans quelle condition ? », p. 22.

À l'université, l'évaluation du professeur est liée à son cheminement de carrière. Elle est déterminante pour un renouvellement de contrat, l'octroi de la permanence et une promotion. Ainsi, l'octroi de la permanence — statut d'agrégé — est fonction d'une évaluation positive du dossier du professeur, cette évaluation est faite par les pairs. Pour l'étape suivante — la titularisation — l'évaluation du dossier est faite par un comité de pairs et par des personnes externes à l'établissement[16]. Les critères d'évaluation du dossier soulèvent cependant des critiques : l'engagement dans des activités de recherche coûteuses et les publications dans des revues renommées y sont nettement survalorisées, alors que les activités d'enseignement et de service à la collectivité y sont l'objet de peu de considération. Selon l'enquête Lennards, six professeurs sur dix affirment que, dans leur département, le rendement dans l'enseignement n'a pas pour conséquence une meilleure reconnaissance de l'enseignant[17].

Dans le renouvellement du contrat social, on ne pourra ignorer que la qualité de l'éducation appelle la mise en place de mécanismes reconnus d'évaluation institutionnelle de l'enseignement. Ces mécanismes font d'ailleurs partie intégrante du processus de responsabilisation du personnel des établissements. De plus, ils permettraient d'assurer un certain droit de regard de la société sur la qualité des services éducatifs. L'évaluation, lorsqu'on la décante d'un contexte de contrôle trop poussé, est de toute évidence le complément indispensable de l'autonomie professionnelle. Elle peut également favoriser la revalorisation souhaitée de la profession enseignante et sa reconnaissance sociale de même que la motivation du personnel enseignant et son engagement à l'égard d'une éducation de qualité.

Cette évaluation devrait posséder au moins quatre qualités. D'abord, elle devrait être institutionnelle, c'est-à-dire relever de la responsabilité de l'établissement, dans une optique de prise en charge, de responsabilisation de tous et toutes — y compris des élèves — et de développement collectif qui favorise la qualité de l'éducation. En ce sens, même si, en cours de route, elle suppose un regard sur les pratiques de chaque enseignante ou enseignant pris individuellement, son objectif ultime réside dans l'amélioration des enseignements offerts par l'établissement. Ensuite, elle devrait être foncièrement formative, c'est-à-dire viser à guider les enseignantes et enseignants dans leur action pédagogique tant individuelle que collective, à permettre l'ajustement de leur enseignement au besoin, à favoriser leur développement professionnel et à les mobiliser au regard de la réussite éducative des élèves. Également, cette évaluation devrait impliquer la participation des enseignantes et enseignants eux-mêmes. Dans l'enquête menée par le Conseil, les formules participatives, dans lesquelles le personnel enseignant se sent partie prenante — rencontres entre enseignants, questionnaire d'appréciation rempli par les élèves et remis aux enseignants, grille d'autoévaluation —, reçoivent un meilleur accueil que celles qui sont perçues comme venant de l'extérieur[18]. Enfin, l'évaluation devrait être faite dans la perspective d'un développement professionnel qui assure la meilleure qualité possible de l'éducation. Il importe donc de rechercher les modèles qui mettent en cause tout le potentiel de développement professionnel que contient l'évaluation et qui garantissent la qualité des pratiques enseignantes et, ultimement, des résultats éducatifs[19].

* * *

Le renouvellement du contrat social dont on parle dans ce rapport ne sera donc possible que si l'on prend soin d'apporter, de part et d'autre, une attention particulière à la tâche, la participation, l'autonomie et l'évaluation. Ce sont là des aspects fondamentaux de la pratique quotidienne au sein de l'établissement, dont les interrelations avec l'acte d'enseigner et la vie dans la classe se dégagent de l'analyse, mais surtout, ils sont le lieu de la mise en œuvre concrète de la responsabilité et du professionnalisme souhaités pour le corps enseignant, dans l'optique d'une éducation de qualité.

16. À l'Université du Québec, les expressions « catégories IV, III, II » sont utilisées au lieu de la dénomination traditionnelle des titres, la catégorie IV correspondant au rang de titulaire et ainsi de suite.

17. Enquête Lennards. Il faut noter que, dans certaines universités, pour obtenir l'agrégation le professeur doit se distinguer dans les trois sphères principales de l'activité professorale : soit l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité, il doit être jugé excellent dans deux de ces domaines et bon dans le troisième. Ici et là on s'ouvre à des pratiques de reconnaissance publique de la compétence pédagogique des enseignantes et enseignants.

18. *Enquête sur la profession enseignante.*

19. La CEQ s'est engagée récemment dans l'élaboration d'une position concernant l'évaluation du personnel, des institutions et des apprentissages. Les documents, actuellement soumis à la consultation des membres, prévoient que ces diverses formes d'évaluation doivent faire l'objet de concertation entre les diverses instances concernées notamment les ministères, les commissions scolaires, les établissements d'enseignement, les organisations syndicales, les associations étudiantes et les organisations de parents. Quant à l'évaluation du personnel, elle ferait l'objet de négociations et serait intégrée aux conventions collectives, la responsabilité en revenant conjointement aux établissements d'enseignement et aux équipes de travail. Voir : Jean-Claude Tardif, *L'Évaluation en éducation*, pp. 87-88.

Chapitre 4 : Inscrire la formation dans un continuum professionnel

Dans l'optique d'un renouvellement du contrat social, les formations initiale et continue du personnel enseignant apparaissent comme une donnée majeure à tous les ordres d'enseignement. Le courant de fond que constitue la recherche de la qualité, les requêtes liées à la conjoncture sociale, les défis rattachés au contexte scolaire de même que la dimension professionnelle de l'acte d'enseigner plaident tous en faveur, non seulement d'une attention plus soutenue et plus systématique aux formations initiale et continue, mais même de l'établissement d'un véritable continuum qui sont à la base de leur conception et de leur organisation. Cette clause revêt un caractère encore plus important pour le renouvellement du contrat social, si l'on prend aussi en compte la nécessité d'assurer pour demain une relève enseignante de qualité. Peu de questions ont fait couler autant d'encre au Québec, en éducation, que la question de la formation initiale et continue du personnel enseignant. Sur le plan du discours, les consensus sont nombreux entre les divers partenaires impliqués. Mais malgré le caractère impérieux et urgent des réformes à envisager, sur lesquelles tout le monde semble d'accord, peu de choses changent dans la réalité. « Agissons sans plus tarder! », affirmait la Fédération des commissions scolaires. Tout se passe comme si l'on savait assez bien vers où l'on veut aller actuellement, mais qu'on ne savait pas encore comment assurer la mise en œuvre et composer avec les contraintes existantes.

Le présent chapitre comprend trois sections. La *première* fait état de la situation des formations initiale et continue aux divers ordres d'enseignement. La *deuxième* dégage, à partir des positions de plusieurs organismes, les nombreux consensus sur lesquels on peut miser pour donner un coup de barre qui a déjà trop tardé. La *troisième* explicite les principes qui peuvent fonder les politiques tant nationales que locales et propose quelques balises pour l'action.

4.1 Une préoccupation nettement insuffisante

Même si nos bilans ne semblent pas aussi sombres que ceux qu'on peut faire en d'autres pays, le Conseil croit qu'il est plus que temps d'imprimer une direction claire à notre trajectoire actuelle en matière de formation initiale et continue du personnel enseignant. Le contexte est d'autant plus favorable à la mise en place des changements souhaités que le corps enseignant est appelé à se renouveler de façon significative dès les dernières années de la présente décennie.

Au primaire et au secondaire, tant à l'enseignement régulier qu'à l'éducation des adultes, la trajectoire poursuivie a connu des élans significatifs, mais elle manque toujours d'une direction assurée. Ce n'est pas que des initiatives intéressantes n'aient pas été prises, par exemple, pour établir un peu plus de cohérence dans la formation pour les enseignantes et enseignants du secondaire, améliorer la formation pratique ou encore rapprocher l'université des milieux scolaires. Mais dans l'ensemble, et principalement au secondaire, une direction manque encore, tant sur le plan de la conception que sur celui de l'organisation des formations initiale et continue, et une réelle maîtrise d'œuvre fait toujours défaut.

En premier lieu, il importe de décrire l'état de la formation initiale. Au Québec, cette formation se situe au niveau du premier cycle universitaire : elle dure au moins trois ans et mène à l'obtention d'un baccalauréat avec ou sans mention disciplinaire. Environ 25 000 étudiantes et étudiants s'inscrivent chaque année dans l'un ou l'autre des programmes de premier cycle en sciences de l'éducation et, de ce nombre, plus des quatre cinquièmes sont en formation des maîtres. Plus des deux tiers sont des femmes et plus de la moitié étudient à temps partiel. Comme la population étudiante universitaire en général, cette population vieillit, elle est de plus en plus hétérogène, s'investit avec moins d'intensité dans son projet scolaire et fait parfois preuve de sérieuses lacunes dans la maîtrise de la langue d'enseignement[1]. Dans l'ensemble, l'attrait pour la profession enseignante demeure donc encore assez élevé, quoi qu'il soit très inégal selon les champs disciplinaires : si la tendance se poursuit, il pourrait y avoir pénurie, par exemple, en sciences de la nature et en mathématiques au secondaire ainsi qu'en certains domaines de la formation professionnelle.

On compte un nombre considérable de programmes différents de formation des maîtres, menant à une trentaine de permis d'enseignement, en anglais ou en français, et il existe une grande disparité dans les modèles de formation d'une université à l'autre. Malgré des désirs et des efforts pour lui donner une certaine cohérence, la formation offerte — plus spécifiquement en vue de l'enseignement au secondaire et des postes de spécialistes au primaire —

1 CSE, *Les Populations étudiantes des collèges et des universités*, (en préparation).

demeure éclatée et fragmentée dans beaucoup d'institutions; les étudiants et étudiantes de certains programmes sont souvent isolés, répartis aux quatre coins de l'université — là où se trouvent les facultés disciplinaires —, pas plus que leurs professeurs, ils ne se connaissent entre eux, et ils n'abordent souvent la dimension pratique de leur métier qu'en fin de parcours, une fois leur formation disciplinaire acquise. La formation initiale de ceux et celles qui se destinent à l'enseignement secondaire ne comporte pas suffisamment de formation psychopédagogique. Quant à la formation disciplinaire qu'ils reçoivent, elle n'est généralement pas conçue dans l'optique d'une utilisation éventuelle en contexte d'enseignement. Quant aux futurs enseignants et enseignantes du primaire, c'est dans le champ du développement de la compétence disciplinaire que leur formation initiale laisse toujours quelque peu à désirer.

Les carences de concertation entre les ressources professorales et la difficulté de susciter des actions communes nous rappellent que si les facultés ou départements de sciences de l'éducation occupent une place significative dans l'université, elles ne sont pas arrivées à y jouer pleinement le rôle qui leur conviendrait[2]. La coordination administrative et pédagogique des programmes est encore incomplètement assurée et la formation disciplinaire dispensée ailleurs que dans les facultés d'éducation est difficilement mise en lien avec la pratique enseignante. Cette situation n'est d'ailleurs pas le propre des universités québécoises. Des remises en question ont lieu un peu partout, par delà les frontières du Québec et du Canada, notamment aux États-Unis et dans plusieurs pays européens[3]. Par ailleurs, en ce qui concerne l'éducation des adultes, les standards de la formation initiale ne sont pas définis et il n'y a pas de véritable mesure d'accueil à l'entrée dans la profession. L'obligation de se qualifier légalement vient tout juste d'être créée avec la nouvelle loi sur l'instruction publique. En ce qui concerne les enseignantes et enseignants qui se destinent à l'enseignement professionnel, c'est la formation psychopédagogique qui fait gravement défaut.

En deuxième lieu, en formation pratique[4] — dimension essentielle de la *formation initiale* —, des initiatives intéressantes ont été prises depuis quelques années[5]. De plus en plus de partenariats émergent entre des universités et des milieux scolaires, débouchant sur la création d'écoles associées, et des universités offrent même de la formation aux maîtres associés, afin de les mieux préparer à exercer leurs tâches de supervision et d'encadrement. Mais dans les faits, la concertation entre les universités et les milieux scolaires ne va pas de soi; elle est longue à développer et toujours menacée, parce que davantage liée aux personnes qui la font qu'aux institutions elles-mêmes.

En outre, il existe des carences au niveau des outils d'évaluation de la formation pratique; bien des stages ne permettent pas aux futurs enseignantes et enseignants une véritable participation à l'ensemble de la vie de l'école; la non-reconnaissance du travail des maîtres-associés rend leur recrutement difficile; la conception de la formation diffère parfois entre les partenaires concernés et le soutien politique et financier des instances gouvernementales est récent et à caractère expérimental seulement.

En troisième lieu, les formules d'accès à la profession et d'insertion professionnelle sont actuellement largement inadéquates. Ainsi, le permis d'enseignement donne à l'enseignante ou à l'enseignant débutant le droit d'être embauché à l'essai par une commission scolaire. L'enseignante ou l'enseignant est alors en probation pour une période de deux ans, période au terme de laquelle, si l'évaluation de ses compétences est favorable, il se verra décerner un brevet d'enseignement permanent. Ce système, en vigueur depuis 1971, veut à la fois attester la capacité réelle d'une enseignante ou d'un enseignant débutant à exercer cette profession et l'aider à s'intégrer à son milieu de travail.

2. CSE, *Le Rapport Parent : vingt-cinq ans après*, pp. 130-137.

3. G.I. Clifford et J.W. Guthrie, *Ed School : a Brief for Professional Education*, Chicago, University of Chicago Press, 1988; Holmes Group, *Tomorrow's Teachers : A Report of the Holmes Group*, East Lansing, Michigan State University, 1987; John I. Goodlad, *Teachers for our Nation's Schools*, San Francisco, Jossey Bass, 1990; Conseil de l'Europe, *Les Nouveaux défis pour les enseignants et leur formation*, 1987, et OCDE, *L'Enseignant aujourd'hui*, 1990; Carnegie Forum on Education and the Economy, *A Nation Prepared : Teachers for the 21st Century. The Report of the Task Force on Teaching as a Profession*.

4. La formation pratique comprend des exercices, des laboratoires, des simulations et des stages en milieu de travail. La plupart des universités québécoises offrent trois stages généralement répartis sur les trois années de la formation menant à l'enseignement préscolaire et primaire, pour les futurs maîtres de l'enseignement secondaire, il s'agit plutôt généralement de deux stages, offerts au cours de la dernière année de formation. Pour plus de précisions, voir : Bastien Laflamme, *État de la situation de la formation pratique des enseignants et des enseignantes dans les universités du Québec*, Québec, MEQ, 1989.

5. Par exemple, l'Université du Québec à Chicoutimi offre une formation spécifique à l'enseignement en milieu autochtone. Plusieurs universités offrent à leurs étudiants des stages facultatifs portant sur des aspects plus spécifiques, dont l'on peut avoir lieu à l'extérieur du Québec, ce qui permet au stagiaire de se familiariser avec un autre système scolaire que le nôtre. L'Université McGill encadre à distance des stagiaires qui désirent se familiariser avec la problématique des régions éloignées et l'Université Bishop offre une demi-année de stages, dont une partie doit se faire au primaire et l'autre au secondaire. La formation pratique est conçue comme un modèle coopératif entre l'université et l'école et elle occupe le tiers de l'espace de formation à l'Université de Sherbrooke.

De nombreux obstacles empêchent toutefois le bon fonctionnement de ce système : refus des enseignantes et enseignants de participer à l'évaluation de leurs pairs, absence de dégagement de tâche pour les maîtres devant accompagner les enseignantes et enseignants en probation, manque de disponibilité de la direction d'école, insertion professionnelle de la très grande majorité des nouveaux diplômés sous la forme d'un emploi à statut précaire, le plus souvent à temps partiel et pas toujours dans leur champ de formation[6], absence quasi totale de mesures d'accueil et d'encadrement au cours de ces premières années d'enseignement, dont on sait qu'elles sont pourtant déterminantes pour le développement de l'identité professionnelle.

En quatrième lieu, les ressources consacrées à la formation en cours d'emploi demeurent trop modestes, et les employeurs, trop peu préoccupés d'assumer leurs responsabilités à ce chapitre. Les actuels montants prévus aux conventions collectives sont encore bien loin des investissements consentis par les grandes entreprises d'ici ou d'ailleurs[7]. L'enquête effectuée par le Conseil auprès du personnel enseignant révèle que la très grande majorité du personnel enseignant participe, à l'occasion, à certaines activités de perfectionnement, notamment lors de journées pédagogiques ou de congrès, colloques ou conférences. Le perfectionnement universitaire connaît par ailleurs un peu moins d'adeptes, bien qu'il demeure une voie relativement empruntée (43 % au primaire et 37 % au secondaire), sans doute du fait qu'il est toujours lié à la progression dans l'échelle salariale[8]. Le Conseil est d'avis que cette participation du personnel enseignant à des activités de perfectionnement est insuffisamment généralisée, tout au moins en une période de renouvellement encore minime des effectifs enseignants, de nouveaux besoins des populations étudiantes et de changements technologiques qui inviteraient à un effort accru en ce domaine; il croit aussi que la diversité de l'offre en matière de formation continue n'est pas assez grande et que les employeurs ne s'engagent pas suffisamment sur ce terrain.

En cinquième lieu, il faut signaler les difficultés supplémentaires rencontrées par le personnel enseignant de l'éducation des adultes. La loi sur l'instruction publique oblige désormais tous ceux et celles qui enseignent en milieu scolaire, y compris à l'éducation des adultes, à posséder un permis d'enseignement d'ici juin 1993, faute de quoi les commissions scolaires ne pourront plus les engager. Plusieurs formatrices et formateurs expérimentés se retrouvent donc dans l'obligation de retourner sur les bancs d'école sous peine de perdre leur emploi. Certains ont une formation en andragogie, mais celle-ci n'est pas toujours reconnue pour fins de qualification légale. Des démarches sont en cours afin que cette formation le soit au même titre que la formation psychopédagogique pour fins de qualification légale, mais on en ignore encore l'issue.

Quant au perfectionnement en cours d'emploi, il fait davantage défaut dans le secteur de l'éducation des adultes. Le sondage exploratoire mené par le Conseil auprès de formateurs et formatrices d'adultes du secondaire et du collégial confirme qu'ils ont moins accès que leurs collègues du régulier aux journées pédagogiques et qu'ils participent moins qu'eux à toute autre forme de perfectionnement[9]. Là comme ailleurs, les besoins liés à l'évolution des populations scolaires et au progrès des savoirs sont pourtant considérables et leur satisfaction paraît tout aussi essentielle à la qualité de l'enseignement.

À l'enseignement supérieur, la formation initiale demeure essentiellement disciplinaire et les activités de perfectionnement, relativement nombreuses et significatives, sont peu liées à des politiques de développement professionnel et institutionnel. Cette question de la qualification et de la compétence du personnel enseignant renvoie, ici aussi, à la recherche de la qualité de l'acte d'enseigner et du résultat éducatif.

Le premier aspect à souligner concerne la nature même de la formation initiale. Au collège ou à l'université, les compétences exigées pour enseigner concernent essentiellement la connaissance de la matière à enseigner. En ce qui concerne les collèges, d'abord, il faut signaler que l'urgence de la conjoncture des années 70 n'a pas permis que le règlement numéro 4, relatif à la certification des maîtres, soit appliqué. Mais il faut dire aussi que, dans le contexte d'alors, le gouvernement a choisi de privilégier plutôt le règlement numéro 5, relatif aux critères d'évaluation de la scolarité. Une formation initiale en pédagogie et préalable à l'embauche n'a donc pas été imposée. Mais aussitôt — dès 1973 — des enseignantes et enseignants du collégial ont manifesté leur intérêt pour un perfectionnement pédagogique, ce qui a amené la création

6 Madeleine Perron, « La formation des maîtres », dans *L'Éducation, cinq ans plus tard ! et après ?*, Québec, IQRC, 1988, pp. 169 et suivantes. On évalue à environ 12 000 le nombre d'enseignants actuellement à statut précaire à l'enseignement régulier et à environ 5 000 le nombre d'enseignants qui prennent leur retraite annuellement; il n'y a donc pas encore de pénurie massive.

7 La FNEEQ — CSN demande que 2 % du budget soit consacré au perfectionnement. Voir FNEEQ, *Les Cégeps au cœur du Québec de demain*, 1991, p. 77. Pour sa part, le président du Mouvement des Caisses Desjardins déclarait au mercredi des gestionnaires du 8 mai 1991 : « L'entreprise qui n'investit pas au moins 5 % de son chiffre d'affaire dans la formation de ses ressources humaines est une entreprise menacée de disparition. »

8 *Enquête sur la profession enseignante*. Précisons que 54,2 % des personnes interviewées au primaire, 63,3 % au secondaire et 31,1 % au collégial affirment avoir augmenté leur scolarité de 2 ans ou plus par des activités de perfectionnement suivies depuis leur entrée dans la profession.

9 *Ibid.*

du Certificat de perfectionnement en enseignement collégial de l'Université de Sherbrooke[10]. « Progressivement, rappelle le Livre blanc sur les collèges, les collèges ont établi eux-mêmes les critères d'embauche dont les plus communément reconnus sont le diplôme universitaire de premier cycle dans la discipline enseignée, l'expérience dans l'enseignement et, dans le cas des programmes professionnels, l'expérience en milieu de travail (expérience industrielle, des affaires ou des services). À ces critères s'ajoutent souvent des exigences ayant trait aux facilités de communication et de travail d'équipe[11]. »

Entre 1983-1984 et 1988-1989 — soit en cinq ans — la proportion du personnel enseignant possédant une maîtrise ou un doctorat a triplé, passant de 13,5 % à 31 % pour la maîtrise et de 3,5 % à 11 % pour le doctorat[12]. Les professeurs de cégep qui ne détiennent pas un diplôme de premier cycle universitaire appartiennent principalement à des programmes du secteur technique qui n'ont pas leur correspondance au niveau universitaire. Plusieurs collèges se sont dotés de critères d'embauche des professeurs enseignant au secteur préuniversitaire, critères qui privilégient une maîtrise, voire un doctorat. Cela indique toujours l'importance qu'on accorde à la compétence disciplinaire.

Pour leur part, les universités établissent elles aussi les critères d'embauche des professeurs et, comme on le sait, le fait de détenir un doctorat demeure un facteur primordial. En ce qui concerne la qualification des professeurs d'université, le Québec a d'ailleurs effectué un redressement significatif au cours de la dernière décennie. En 1985-1986, le Québec, avec 66 % de professeurs détenteurs de doctorat, devance maintenant légèrement l'Ontario et le Canada (65 %), alors qu'il était en retard dix ans plus tôt[13]. Par ailleurs, peu de professeurs possèdent au départ une compétence proprement pédagogique. La plupart apprennent la pédagogie, comme on dit, « sur le terrain ». La pratique d'une vérification des aptitudes à enseigner commence cependant à s'implanter depuis quelques années.

Le service pédagogique de l'École Polytechnique de l'Université de Montréal, par exemple, offre une formation pédagogique dès les premières années d'enseignement et celle-ci est obligatoire pour tous les nouveaux professeurs. Le mandat des services pédagogiques existant dans les universités est précisément de répondre aux besoins pédagogiques et didactiques des professeurs. Malheureusement, en 1986, seulement quatre universités sur douze possédaient un service pédagogique actif[14].

Le second aspect à mettre en évidence a trait au perfectionnement. Au collégial, les montants prévus aux conventions collectives pour les fins de perfectionnement sont minimes : ils ne représentent que 0,7 % de la masse salariale. Les enseignantes et enseignants assument donc une bonne part des coûts liés à leur perfectionnement[15]. Selon l'enquête menée par le Conseil, la grande majorité — plus de huit sur dix — des enseignantes et enseignants du collégial ont néanmoins eu accès, depuis cinq ans, à des activités de perfectionnement lors de journées pédagogiques ou à l'occasion de congrès, de colloques ou de conférences. Par ailleurs, le perfectionnement universitaire a connu moins d'adeptes — environ six sur dix ont suivi des cours —, le tiers seulement des professeurs ont suivi des stages, mais près de six sur dix ont participé à des activités du programme Performa. Plus de neuf sur dix se déclarent satisfaits de la qualité des activités suivies sur une base volontaire[16].

Au collégial, un nombre significatif d'enseignantes et d'enseignants s'est donc prévalu du programme PERFORMA, offert aux cégeps par l'Université de Sherbrooke. Ce programme est avant tout un modèle de perfectionnement pédagogique et didactique, offert en cours d'emploi, centré sur la pratique professionnelle et dispensé sur les lieux de travail. Modèle de perfectionnement sur mesure qui requiert l'engagement des participantes et participants du début à la fin du processus, il fait aussi appel à la participation des pairs et exige la prise en charge locale. Il comporte aujourd'hui un ensemble de programmes visant à répondre aux besoins de perfectionnement didactique

10. MEES, Direction générale de l'enseignement collégial, *Le Perfectionnement dans le réseau des cégeps*, Québec, 1989, p. 4.

11. *Les Collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps*, Gouvernement du Québec, 1978, p. 61.

12. Louise Corriveau, *Les Cégeps, question d'avenir*, Québec, IQRC, Coll. Diagnostic, n° 13, 1991, pp. 36-57.

13. Rapport Archambault, p. 55. Voir aussi : CREPUQ, *Caractéristiques et rémunération des professeurs de carrière des universités québécoises. Rapport de l'enquête sur le personnel enseignant, 1985-1985*, Montréal, 1988, p. 16 et Statistique Canada, *Catalogue 81-241. Compilation spéciale pour le Conseil des universités*, octobre 1987.

14. A. Boulet, J. Chevrier, J. Imotroya, B. Charbonneau, « Les services de pédagogie universitaire québécois : évolution et situation actuelle », dans *Pédagogiques*, vol. 9, n° 1, 1988, pp. 7-25.

15. D'après l'étude réalisée par Grégoire et autres, les activités de perfectionnement occasionnent des frais personnels à environ la moitié du personnel enseignant des cégeps (Réginald Grégoire, Gaston Turcotte et Guy Dessureault, *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep, ou L'autre cégep*, Québec, 1985, pp. 97-100). L'étude de Larue et Whyte, portant sur le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps, estime à un montant variant entre 405 $ et 1 025 $ — selon les répondants considérés — les frais annuels déboursés par chaque enseignante ou enseignant pour son perfectionnement (Marcel Larue et Margaret Whyte, *Le Perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps*, Québec, Conseil des collèges, 1987).

16. *Enquête sur la profession enseignante*.

en enseignement technique et préuniversitaire. On peut cependant penser que, pour l'heure, ce programme rejoint davantage les enseignantes et enseignants plus motivés et plus conscients de la nécessité d'un perfectionnement didactique et pédagogique.

Sur le plan universitaire, l'existence de l'année sabbatique garantit une ouverture au perfectionnement continu. Ces « temps d'arrêt » sont cependant rarement consacrés à du perfectionnement à caractère pédagogique. À cet égard, le sondage effectué par l'Université de Montréal auprès de quelque 800 professeurs paraît révélateur. À peine 20 % reconnaissent avoir participé « souvent » ou « très souvent » à des activités de perfectionnement pédagogique, près des deux tiers disent qu'on n'a procédé à aucune vérification de leur aptitude à enseigner lors de leur engagement à l'université; plus de huit sur dix seraient favorables à un programme de formation pédagogique pour les professeurs en début de carrière. Si on leur demande quels moyens ils choisiraient aujourd'hui pour améliorer leur enseignement, les professeurs d'université répondent qu'ils préfèrent des formules d'évaluation de l'enseignement à des fins d'amélioration pédagogique et des groupes de discussion libre sur des questions pédagogiques[17]. Même si les professeurs d'université, comme aussi ceux des cégeps, ont des besoins de perfectionnement de plusieurs ordres — notamment, d'ordre culturel ou disciplinaire — ils semblent aujourd'hui un peu plus conscients de leurs besoins de formation didactique et pédagogique que par le passé[18].

À l'enseignement supérieur, l'intérêt pour d'autres formes de ressourcement professionnel — notamment pour l'exercice d'activités professionnelles liées à sa discipline ou pour la conduite de recherches — paraît élevé. D'une part, ces activités sont formatrices dans la mesure où elles permettent aux enseignantes et enseignants de garder contact avec le monde du travail et de suivre de près les développements de leur discipline, éléments qui fondent en bonne partie la compétence enseignante. Par ailleurs, elles peuvent conduire à un certain désengagement à l'égard de l'acte d'enseigner, voire à la mise au rancart des préoccupations pédagogiques proprement dites.

4.2 Des consensus pourtant majeurs

De grands débats et de sérieuses controverses concernant les formations initiale et continue des enseignantes et enseignants ont eu cours à tous les ordres d'enseignement, au cours des dernières années. Ces interrogations et remises en question ne sont d'ailleurs pas propres au Québec; elles existent dans plusieurs provinces canadiennes, aux États-Unis et en Europe et s'inscrivent généralement dans une problématique plus englobante concernant la profession enseignante[19]; elles ne sont d'ailleurs pas sans lien avec la recherche de la qualité, la conjoncture sociale et le contexte scolaire dont on a parlé au premier chapitre.

Au primaire et au secondaire, sur des questions soulevées depuis plusieurs années déjà, des consensus significatifs émergent. Ils concernent tout autant la formation initiale, sa dimension pratique, l'accès à la profession et l'insertion professionnelle que la formation continue dans son ensemble. Au cours des dernières années, nombreux sont les groupes ou les organismes qui ont fait connaître leurs positions respectives en regard des questions qui nous préoccupent ici[20]. De nombreux points de convergence se dégagent des positions de chacun de ces interlocuteurs quant aux orientations de fond qui devraient être prises et même aussi parfois quant aux moyens à prendre pour aller dans le sens souhaité.

Ainsi, la nécessité, et même l'urgence d'établir une maîtrise d'œuvre en matière de formation des maîtres, ne semble faire de doute pour personne; la plupart des interlocuteurs précisent que cette maîtrise d'œuvre devrait être résolument confiée aux facultés ou départements d'éducation. Tous semblent également d'accord pour dire que la carrière enseignante exige qu'un continuum existe entre la formation initiale, l'accès à la profession, l'insertion professionnelle et la formation en cours d'emploi.

En matière de formation initiale, toutes les parties en présence réclament un meilleur équilibre et davantage de liens entre la formation générale et la formation spécialisée et aussi entre la formation théorique et la formation pratique. On souhaite un élargissement de la formation disciplinaire et une meilleure jonction entre ce qui est appris à l'université et ce dont le personnel enseignant a besoin dans son enseignement. La réduction du nombre de permis et de brevets, de même que l'augmentation du niveau d'exigences des cours et des programmes sont également des mesures souhaitées par plusieurs.

17. Michel Pleurdeau, « L'enseignement magistral à l'Université de Montréal : Résultats du sondage », dans *Colloque des professeurs de l'Université de Montréal*, Montréal, pp. 8 à 17, 1987.

18. Voir : CSE, *La Pédagogie : un défi majeur de l'enseignement supérieur*.

19. Voir les rapports du Holmes Group, du Carnegie Forum, du Conseil de l'Europe et de l'OCDE auxquels on se réfère en note 3 du présent chapitre.

20. Nous pensons en particulier au Conseil des universités, à l'Association des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation, à la Fédération des commissions scolaires du Québec, à la Fédération des enseignantes et enseignants des commissions scolaires, à la plupart des universités québécoises, de même qu'au Conseil supérieur de l'éducation.

En matière de formation pratique et d'accès à la profession enseignante, la création d'un réseau d'écoles associées aux universités et l'intégration du rôle de maître-associé à la tâche des enseignantes et enseignants, que ce soit par le moyen d'une rémunération additionnelle ou d'un dégagement partiel de la charge d'enseignement, sont également des éléments mentionnés par la plupart des organismes concernés. La dysfonction de la mécanique actuelle de probation, de même que la pertinence de la remplacer par un internat d'un an en milieu scolaire, bien encadré par l'université, est également un élément qui revient souvent dans les solutions envisagées aux problèmes actuels d'insertion professionnelle que rencontrent les enseignantes et enseignants débutants.

Quant à la formation continue, tous souhaitent qu'elle réponde davantage aux besoins des enseignantes et enseignants en exercice, qu'elle soit conçue et gérée localement plutôt que sur le plan national et, enfin, qu'elle soit souple, enracinée et accessible au plus grand nombre possible d'enseignantes et d'enseignants, quels que soient leur spécialité, leur secteur d'enseignement, leur statut ou leur localisation géographique[21].

Aux deux niveaux de l'enseignement supérieur, certains consensus commencent à émerger autour de la formation initiale et de la formation continue. Depuis quelques années déjà, ces débats et controverses attirent l'attention, tant au collégial qu'à l'université. Ainsi, bien que le consensus existe en ce qui concerne l'exigence, comme formation initiale, d'une solide formation disciplinaire, on s'interroge néanmoins sur son caractère trop souvent cloisonné et sur son rapport à l'enseignement. On admet aussi généralement la nécessité d'une compétence didactique et pédagogique, mais on se demande si ces aptitudes à transmettre les savoirs disciplinaires selon un certain ordre et à aider les élèves à construire leurs savoirs, d'une part, et ces capacités de comprendre les élèves et leurs manières d'apprendre, d'autre part, ne devraient pas être systématiquement développées en interaction avec la pratique professionnelle, c'est-à-dire au cours des premières années d'enseignement. On s'ouvre à l'idée que cet engagement du futur enseignant ou de la future enseignante à se donner une formation didactique et pédagogique au cours des premières années de sa pratique professionnelle pourrait faire partie des critères d'embauche.

En ce qui concerne la formation continue, aux deux niveaux de l'enseignement supérieur, on déplore assez généralement la carence de politiques institutionnelles qui permettraient des actions intégrées et coordonnées. Mais, ici comme ailleurs, une volonté institutionnelle qui puisse s'appuyer sur une volonté ministérielle semble essentielle[22]. On cherche les mesures à adopter pour favoriser des formations — aussi bien disciplinaires que pédagogiques — adaptées aux besoins réels et enracinées dans la pratique professionnelle. Comment peut-on maintenir le double intérêt pour le domaine psychopédagogique et le domaine disciplinaire ? De quelle manière va-t-on inscrire des mesures de formation continue dans une politique de gestion et de développement des ressources humaines ? Quelle est la part de responsabilité de l'enseignant, celle du département et celle de l'établissement, une fois qu'on accepte que la formation continue est une nécessité et non un luxe ? À cet égard, soulignons que les deux tiers des enseignantes et enseignants du collégial sont d'avis qu'on devrait exiger une formation en psychopédagogie de la part des personnes qui veulent enseigner au collégial[23].

Les grands éléments d'une politique générale de perfectionnement commencent à se dégager pour les collèges : politiques institutionnelles de perfectionnement dans le cadre du développement des ressources humaines; objectif de valorisation de l'enseignement et de la pédagogie; priorité à des projets de perfectionnement qui débordent le cadre disciplinaire; clarification des rôles et responsabilités de chaque intervenant; contribution des départements à l'identification des besoins; soutien, de la part de ressources humaines des collèges, dans l'identification des

21. Le lecteur désireux d'en connaître davantage sur les positions des divers organismes peut se référer aux textes suivants : Conseil des universités, avis portant sur le développement du secteur de l'éducation, 1988; ADEREQ, *Mémoire sur le développement du secteur de l'éducation dans les universités*, 1988; Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, *Formation et perfectionnement des maîtres : bilan, interrogations et recommandations*, Sainte-Foy, 1988; Centrale de l'enseignement du Québec, *Les Stan...* [illegible] *de formation des enseignants du secondaire en formation générale*, avis de la FFCCS, 1991; CSE, *La Condition enseignante*, Québec, 1984; *La Qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement*, Québec, 1987; *L'Admission à la pratique de l'enseignement : projets de modification au règlement sur le permis et le brevet d'enseignement*, Québec, 1988; *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Québec, 1988. Voir aussi : Ibrahim Malou, [illegible] Marquis et Claude Lessard, *Rapport du Forum milieu départements sur les besoins actuels et futurs en formation*, Université de Montréal, 1988; Table de concertation sur la formation des enseignants du secondaire, *Document d'orientation*, Université du Québec, 1988 (document non encore publié); Sous-commission de la formation et du perfectionnement des enseignants de l'Université Laval, *La Formation des maîtres* [illegible], Université Laval; Hélène Hensler et André Beauchesne, « À l'Université de Sherbrooke, une formation axée sur l'interaction des différents savoirs », dans *Repères*, n° 11, 1989; *Les Standards de formation des enseignants du secondaire : une réplique*, Université de Sherbrooke, 1991.

22. Conseil des collèges, *Le Perfectionnement des professeurs du secteur professionnel au collégial. Analyse de la situation et pistes d'amélioration*, Québec, 1988.

23. *Enquête sur la profession enseignante.* La FNEEQ a également exprimé cet avis dans « Enseigner : dans quelles conditions ? », *Info-FNEEQ*, février 1986, p. 6.

besoins, l'élaboration et l'évaluation des projets de perfectionnement, leadership et lieu de concertation pour les collèges, de même que collaboration avec le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et avec les universités, du côté de la Fédération des cégeps; production par la Fédération des cégeps d'instruments d'identification et d'analyse des besoins; responsabilités assumées et ressources appropriées de la part du MESS[24].

On prend aussi de plus en plus conscience de l'importance du perfectionnement proprement pédagogique des professeurs et professeures d'université, tout en insistant sur la nécessité de considérer les compétences liées à l'enseignement dans le système de promotion du personnel professoral et de jeter les bases permanentes d'échanges en matière de pédagogie. On reconnaît de plus en plus la nécessité d'une gestion du corps professoral, axée sur une plus grande valorisation de la pédagogie, un perfectionnement pédagogique en cours d'emploi, des regroupements et des services pédagogiques dynamiques[25].

4.3 Les voies du continuum et de la professionnalisation

Le renouvellement du contrat social entre la profession enseignante et la société comporte aussi des exigences qui concernent les formations initiale et continue. Avant de poser quelques balises, qui devraient d'ailleurs normalement laisser place à divers aménagements possibles, tant en ce qui a trait à l'enseignement primaire et secondaire qu'en ce qui touche à l'enseignement collégial et universitaire, il importe de dire quelques mots sur les dynamiques de fond, qui apparaissent comme autant d'orientations inspiratrices de toute politique gouvernementale ou institutionnelle de la formation des maîtres.

Ces deux dynamiques de fond sont celle du continuum et celle de la professionnalisation. Ce sont là deux logiques, certes, qui contiennent chacune ses exigences propres, mais dont l'aspect complémentaire et interrelié doit être aussi mis en évidence : c'est bien la raison pour laquelle on parle du développement d'un véritable continuum professionnel, dans lequel devrait s'inscrire toute action ou toute mesure de formation. Ce sont deux logiques qui exigeraient la mise sur pied de formules appropriées de concertation et de partenariat. Ce sont deux logiques qui devraient également fonder la politique gouvernementale et les politiques institutionnelles de plus en plus souhaitées.

La dynamique du continuum, d'abord. C'est aussi la logique de l'éducation permanente, selon laquelle toute formation initiale ne peut être considérée comme complète et terminale. C'est également l'affirmation qu'un apprentissage est inhérent à la vie de travail, constituant ce qu'on appelle des acquis expérientiels ou des savoirs d'expérience, qui permettent de vérifier et d'enraciner des savoirs scolaires : en ce sens, ils sont même essentiels à toute formation conçue comme un continuum. Autrement dit, la pratique est inséparable de la théorie, au coeur d'une formation dont la logique est celle de l'éducation permanente. C'est dire de plus que le premier responsable et, en quelque sorte, le maître d'oeuvre d'un tel continuum de formation ne peut être que la personne en formation. Enfin, dans la logique du continuum, la compétence exige les allers et les retours de l'action et de la réflexion, c'est-à-dire une nécessaire et féconde dialectique entre des temps d'engagement et des temps de distanciation. Au total donc, formation initiale et formation continue, formation théorique et formation pratique, savoirs scolaires et savoirs d'expérience constituent véritablement les différents volets inséparables d'un continuum de formation.

La dynamique de la professionnalisation, ensuite. Toute action ou toute mesure de formation des maîtres devrait s'inscrire dans cette logique de la professionnalisation qui trouve son fondement dans l'acte d'enseigner lui-même. Les formations initiale et continue doivent donc préparer à l'exercice de l'acte spécifique d'enseigner en se modelant elles-mêmes sur cet acte : celui-ci étant précisément construit autour d'une médiation profondément interactive et réflexive visant l'apprentissage et le développement des personnes, il requiert une préparation elle-même interactive et réflexive. De même, la formation inscrite dans une logique de professionnalisation favorise une intégration des savoirs — savoirs culturels, disciplinaires, didactiques et pédagogiques, mais aussi savoirs théoriques et savoirs d'expérience — qui permet à l'enseignante ou à l'enseignant de les mobiliser au coeur même de sa pratique. L'acte d'enseigner est un acte complexe qui requiert cette pluralité des savoirs. Mais il exige aussi qu'ils s'intègrent et se coordonnent dans la personne même au moment de son enseignement, qu'ils alimentent en synergie les gestes qu'elle doit faire et les décisions qu'elle doit prendre en situation dans sa classe. En somme, la formation du personnel enseignant doit favoriser l'acquisition d'une pluralité de savoirs intégrés permettant l'invention sur laquelle débouche l'acte professionnel d'enseigner. Enfin, toute formation du personnel enseignant doit également cultiver en son centre même — dans son fondement, si

24 Fédération des cégeps, *Rapport synthèse sur le perfectionnement des enseignants*, Montréal, mai 1987.

25 CSE, *Le Rôle du professeur d'université*, Québec, 1992 et *La Pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*, Québec, 1990. Claude Ryan, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, affirmait la nécessité d'un complément de formation pédagogique pour les professeurs universitaires (*Actes du Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire*, Université de Montréal, mai 1988, p. 15). Pierre Lucier, alors président du Conseil des universités, dans une conférence donnée en 1989 à l'occasion du 20e anniversaire de l'UQAM, a insisté sur le fait que la mission d'enseignement nécessitera une relance et une revalorisation vigoureuses. SPUQ, *Analyses et discussions*, n° 1.

l'on préfère — une éthique professionnelle où s'articulent l'autonomie et la responsabilité, le développement personnel et le sens institutionnel, l'interaction de l'usager et de l'expert. L'acte d'enseigner requiert ultimement une éthique fondée sur le sens de ce qu'est l'éducation, c'est-à-dire sur la signification de cette médiation complexe et interactive qui vise l'apprentissage et le développement des personnes. Une formation appropriée du personnel enseignant s'enracine donc normalement dans cette éthique professionnelle.

En se situant à l'intérieur de ces logiques du continuum et de la professionnalisation, il apparaît pertinent de fixer, pour la formation du personnel enseignant du primaire et du secondaire, quelques balises d'un modèle général qui permette la nécessaire diversité des aménagements concrets. Plusieurs d'entre elles ont déjà été largement évoquées dans les documents précédemment cités, produits par l'un ou l'autre organisme, y compris par le Conseil lui-même, et sont également proposées par des organismes étrangers ou internationaux. Il est utile de les rappeler ici comme éléments d'expression de l'une ou l'autre des dynamiques essentielles à la formation des maîtres.

En ce qui concerne la formation initiale, d'abord, il importe d'insister une fois de plus sur l'établissement d'exigences élevées et sur le nécessaire équilibre entre les savoirs culturels, disciplinaires, didactiques et pédagogiques et leur meilleure intégration possible en un tout cohérent et unifié[26]. L'acte d'enseigner exige aujourd'hui que ces compétences soient encore plus solides qu'auparavant et mieux intégrées : il faut une ouverture la plus large possible aux divers champs du savoir, permettant de situer l'apport de la discipline dans laquelle on se spécialise; la formation disciplinaire doit être ouverte et élargie — par exemple, formation dans deux disciplines connexes — et elle doit également être fondamentale, c'est-à-dire viser le plus possible l'acquisition des fondements méthodologiques, épistémologiques, historiques et philosophiques de la discipline[27], qui permettent les mises à jour périodiques; la formation didactique doit aider l'enseignant ou l'enseignante à interroger un savoir sous l'angle de sa constitution ou de son élaboration, car l'acte d'enseigner exige maintenant de façon impérative qu'on mette l'élève en situation de construction de son savoir; la formation psychopédagogique, qui requiert qu'on comprenne mieux les façons d'apprendre de populations scolaires de plus en plus diversifiées, doit être enrichie. Le rehaussement des exigences de la formation dont on parle se situe d'abord à ce niveau : il incite donc à revoir le contenu des programmes et à repenser l'organisation de la formation dans une telle optique.

De là découlent diverses mesures déjà mises de l'avant par certains organismes québécois ou étrangers et que le Conseil fait siennes[28] : hautes exigences de programmes riches axés sur le développement des connaissances et des habiletés, mais aussi des attitudes que requiert l'acte d'enseigner; prolongation de la durée de la formation initiale — une formation universitaire d'au moins quatre années, incluant des stages —, en raison même de la hausse des exigences dans les divers savoirs liés à l'exercice de la profession, exigence de compétence psychopédagogique préalable ou concomitante aux premières années d'expérience, pour tout le personnel enseignant de la formation professionnelle; reconnaissance de la formation andragogique, comme élément de la compétence didactique et pédagogique nécessaire à l'acte d'enseigner auprès des adultes; maîtrise d'œuvre de la formation initiale du personnel enseignant confiée aux facultés ou départements de sciences de l'éducation, en fonction de l'établissement d'un plan de formation cohérent qui mène à l'acte d'enseigner; mise sur pied d'un comité d'agrément des programmes — comité formé principalement de spécialistes, à cause de l'expertise technique qu'il requiert mais aussi d'enseignantes et d'enseignants pour une part significative — qui autorise les programmes, assure le suivi de leur implantation, et procède à leur évaluation; renaissance, sous une forme nouvelle, du comité de la formation des maîtres, comme lieu de concertation de tous les intervenants devant conseiller le ministre de l'Éducation au regard de la planification en fonction des besoins, des ajustements de la formation initiale et de la réponse aux secteurs en pénurie, de la mise en œuvre des formules d'internat et d'insertion professionnelle et du soutien à apporter à des moyens privilégiés de perfectionnement du personnel enseignant. Une juste compréhension des enjeux appelle une articulation institutionnalisée de ces deux comités.

En ce qui a trait à la formation pratique, il faut d'abord l'envisager comme une dimension essentielle de la formation initiale et favoriser sa meilleure articulation possible avec la formation théorique : mise en place de stages plus longs et plus efficaces, permettant de se familiariser avec des groupes variés, des milieux différents et l'ensemble de la vie des établissements; développement d'un réseau d'écoles associées et de maîtres associés reconnus et libérés aux fins d'accompagnement des stagiaires ou des enseignantes et enseignants débutants, contribuant ainsi au

26. OCDE, *L'Enseignant aujourd'hui*, pp. 93-94; *Les Écoles et la qualité* [...], pp. 80-81.

27. La perspective de la formation fondamentale dans l'approche d'une discipline s'inscrit évidemment selon un dosage différent si l'on doit enseigner, par exemple, plusieurs disciplines au primaire, deux disciplines connexes ou une discipline au secondaire.

28. Voir : Rosaire Lallemand, *La Formation des enseignants et des enseignantes dans certains États américains : programmes, législation et expériences intéressantes*, Québec, MEQ, 1989 (document de travail); et Thérèse Hamel, *L'Avenir de la formation des maîtres du primaire*, Québec, CSE, 1990.

rapprochement des universités et des milieux scolaires, au partage des savoirs d'expérience et à une meilleure insertion professionnelle; abolition du mécanisme de probation et son remplacement par une année d'internat[29] supervisé par une université et réalisé avec accompagnement dans une école associée[30]; cette année devrait éventuellement être suivie d'une année d'« induction » — charge d'enseignement moins lourde et soutien professionnel de la part d'un maître associé — qui prolongerait le processus d'insertion professionnelle et permettrait au débutant ou à la débutante de se familiariser avec ses nouvelles fonctions, de faire des liens entre ce qui a été appris à l'université et ce qui se passe dans la salle de classe, de s'intégrer à une équipe d'enseignants et de surmonter le découragement pouvant accompagner les premières difficultés rencontrées[31].

Au regard de la formation continue conçue dans une perspective d'éducation permanente et de professionnalisation, il est important d'insister à nouveau sur toutes les initiatives qui laissent place à l'autonomie, qui sont conçues et réalisées sur mesure, qui favorisent la participation et qui sont près des besoins et des pratiques du personnel enseignant et des milieux, comme l'ont d'ailleurs rappelé les enseignantes et enseignants dans l'enquête que le Conseil a menée auprès d'eux[32] : banque de jours de perfectionnement autogérée, sessions de formation offertes à l'école en fonction de besoins spécifiques, groupes de recherche et d'échange formés dans les écoles, recyclage en entreprise pour le personnel enseignant de la formation professionnelle selon un modèle adapté d'échange entre le personnel enseignant et la main-d'oeuvre en entreprise, accès des formateurs et formatrices de l'éducation des adultes à de telles formules de perfectionnement. Il faut aussi envisager des mesures spéciales d'incitation pour les secteurs où l'on prévoit des pénuries, par exemple en sciences de la nature et en mathématiques : programmes d'information dans les collèges et les universités, actions de sensibilisation du personnel travaillant en orientation scolaire et professionnelle, mesures incitatives sous forme de prêts et bourses. Il importe également que la formation continue fasse partie intégrante de la tâche du personnel enseignant et soit reconnue sous forme d'unités cumulatives qui pourraient être prises en compte dans la gestion locale des ressources humaines. Il semble en outre pertinent de créer des centres régionaux de perfectionnement des enseignantes et enseignants, lieux de jonction entre la formation continue et l'enseignement et entre la théorie et la pratique, aidant à la constitution de savoirs d'expérience, avec l'appui de ressources universitaires, et administrés conjointement par le personnel enseignant et les commissions scolaires[33].

En se basant sur le principe du continuum et sur celui de la professionnalisation, on peut aussi envisager, pour l'enseignement supérieur, quelques balises qui peuvent guider une politique d'ensemble et des politiques institutionnelles, souhaitées par plusieurs. Les équilibres à rechercher sont substantiellement les mêmes : les professeurs qui enseignent au collège ou à l'université ont aussi besoin de compétences culturelles, disciplinaires, didactiques et pédagogiques[34] et il importe également que s'établisse en eux une interaction féconde entre leurs savoirs théoriques et leurs

29. Il est certain que cette dernière mesure, si pertinente soit-elle, exige une étude préalable de faisabilité et un plan concerté de mise en œuvre : les « internes » seront beaucoup plus nombreux que les enseignantes ou enseignants en probation s'il s'agit d'une mesure universelle; si l'internat est lié à l'embauche par une commission scolaire, le problème n'a pas la même ampleur. L'étude d'une telle mesure devrait faire partie du mandat du comité de la formation des maîtres.

30. Un programme expérimental, né il y a cinq ans à l'Université du Nebraska, constitue une illustration intéressante d'une intégration de plusieurs des mesures suggérées ici. La formation y dure cinq ans; la réflexion critique sur la pratique est continuellement présente, de même que l'apprentissage coopératif (« cooperative learning approach »). Les futurs maîtres sont intégrés dans des écoles le plus tôt possible, pour qu'ils fassent tout de suite les liens avec ce qu'ils apprennent à l'université, et ils interviennent dès le début de leur stage. Ils tiennent un « journal de bord » et analysent continuellement non seulement ce qui se passe en classe, mais également pourquoi cela se passe de telle ou telle façon. Les étudiants maîtres changent aussi plusieurs fois d'école, de degré et de « maître associé » durant leur formation, de façon à être exposés à plusieurs modèles et à développer leur propre style d'enseignement. Un cours en particulier est en quelque sorte le pivot de toute la formation; il s'intitule « Human Technologies in Education ». Placé en début de formation, ce cours fait le pont entre la formation universitaire et la salle de classe. On y enseigne principalement diverses approches pédagogiques et on fournit aux étudiantes et étudiants les outils pour en bâtir de nouvelles, si celles qu'ils ont apprises ne conviennent pas. On développe l'habileté à planifier son enseignement, à tabler sur ce que les élèves connaissent déjà pour aller plus loin et à gérer un groupe-classe. Les didactiques propres à chaque discipline ne sont enseignées que plus tard au cours de la formation (en 3e année et 4e année) et les superviseurs de l'université sont très présents dans les écoles pendant que les futurs maîtres sont en stage. La cinquième année de formation comprend un semestre d'internat, un séminaire d'intégration de l'ensemble de la formation, un projet de recherche et l'occasion de servir de mentor pour deux candidats qui débutent dans leur formation. Voir Karen Diegmueller, « Teaching our Teachers », dans *Education Week*, 13 février 1991.

31. On appelle en effet « phase de survie » cette première étape dans la carrière enseignante, où le taux d'abandon de l'enseignement peut être assez élevé : 40 % dans certains États américains. Les données disponibles ne permettent pas d'établir une comparaison avec le Québec.

32. *Enquête sur la profession enseignante.*

33. L'idée de tels centres est née en Angleterre au début des années 60 et a été mise en œuvre aussi aux États-Unis. Ces centres s'avèrent être une stratégie très efficace de formation continue, en raison surtout du réseau d'entraide professionnelle qui en découle. Ce sont des lieux de perfectionnement par les pairs, où circulent les savoirs d'expérience des enseignants. Ce sont les enseignantes et enseignants eux-mêmes qui déterminent leurs besoins et qui choisissent les moyens d'y répondre. Les commissions scolaires voisines pourraient se regrouper pour former des centres régionaux, avec le soutien des directions régionales du MEQ. Il existe présentement trois centres locaux au Québec — Carrefour CECM, Commission scolaire Lakeshore et Commission scolaire Sault-Saint-Louis — et leurs activités portent surtout sur l'enseignement de la langue seconde.

34. CSE, *La Pédagogie, un défi majeur.*

savoirs d'expérience. Mais on comprendra que le dosage ne soit pas exactement le même et que les insistances soient différentes, étant donné le rapport primordial au savoir disciplinaire et l'absence de formation didactique et pédagogique préalable à ces deux secteurs de l'enseignement supérieur de même que la place importante de la recherche à l'université.

Les balises suivantes peuvent donc indiquer quelques voies en direction du continuum professionnel dont on a parlé plus haut : l'exigence dès l'embauche, pour tout candidat ou toute candidate qui veut faire carrière à l'un ou l'autre des niveaux de l'enseignement supérieur, d'une formation didactique et pédagogique concomitante à sa pratique professionnelle, au cours de ses premières années d'enseignement (ce pourrait être, par exemple, au cours des cinq premières années d'enseignement, années pendant lesquelles s'acquiert l'identité professionnelle[55]) ; le développement de formules de perfectionnement pédagogique sur le modèle de l'expérience Performa : perfectionnement sur mesure qui s'appuie sur l'expérience professionnelle, perfectionnement qui regroupe des professeurs de quelques disciplines, perfectionnement qui utilise les ressources du réseau, notamment l'expérience des pairs[56], l'élaboration de plans départementaux se situant à l'intérieur d'une politique institutionnelle non seulement de perfectionnement mais aussi de gestion des ressources humaines, l'intégration d'une forme ou l'autre de perfectionnement à la tâche des enseignants du collégial, le soutien à des services de consultation, d'animation et d'évaluation pédagogique dans les universités.

Mais l'adoption de chacune de ces mesures n'aura véritablement de sens que si elle s'insère dans le cadre d'une politique de la profession enseignante dont la formation initiale et continue constitue un volet essentiel. Le Conseil croit que tant qu'une telle politique ne sera pas adoptée, la situation de la formation des maîtres continuera d'évoluer de façon anarchique ou de marquer le pas, auquel cas la société québécoise de demain tout entière sera gravement pénalisée. C'est pourquoi il interpelle ici publiquement les ministres de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science afin qu'ils se donnent une politique globale de la profession enseignante, dont l'un des éléments majeurs soit la formation des maîtres.

* * *

Toute mesure gouvernementale ou institutionnelle concernant la formation — initiale et continue, théorique et pratique — devrait, d'abord et avant tout, s'inscrire dans ces dynamiques ou ces logiques du continuum et de la professionnalisation. L'acte d'enseigner le requiert, comme une autre des conditions essentielles au renouvellement possible du contrat social entre la profession enseignante et la société. Mais ces mesures devraient elles-mêmes faire partie d'une politique globale de la profession enseignante et les actions institutionnelles devraient à leur tour faire partie de politiques plus générales de gestion et de développement des ressources humaines des établissements.

55. Certains souhaiteraient même que cette formation soit acquise avant le moment de l'embauche.

56. L'enquête menée par le Conseil auprès des enseignantes et enseignants du collégial montre qu'ils sont favorables à de telles formules.

Chapitre 5 : Donner un avenir à la carrière enseignante

Le renouvellement du contrat social ne serait pas complet si l'on ne se préoccupait pas de donner un avenir à la profession enseignante. Tant pour chacun des individus concernés que pour l'ensemble du corps enseignant, il y a là un enjeu de taille dont le lien avec la qualité de l'éducation paraît évident. C'est encore ici dans une logique de professionnalisation que doit se dessiner cet avenir de la carrière. Les chapitres précédents, qui ont insisté sur le caractère distinct de l'acte d'enseigner, sur une pratique quotidienne responsable et sur une formation inscrite dans un continuum professionnel, ont déjà esquissé ce que peut être un avenir pour la carrière enseignante. Ce qu'il reste maintenant à préciser du contrat social a davantage trait au cheminement de carrière et à ce qu'on peut appeler une véritable gestion de la carrière enseignante.

Le présent chapitre comprend deux sections. La *première* prend acte de deux faits majeurs en lien direct avec la carrière : le vieillissement du corps enseignant et le recrutement qui s'amorce d'une relève enseignante. La *deuxième* présente les voies que pourrait emprunter la gestion de la carrière enseignante conçue comme carrière professionnelle : s'assurer d'une relève de qualité, réduire la précarité, offrir des conditions de travail attrayantes, augmenter les possibilités de mobilité, prévenir l'épuisement professionnel et favoriser ce que certains auteurs appellent un vieillissement serein au sein de la profession.

5.1 Deux faits à prendre en compte : vieillissement et recrutement

Vieillissement et recrutement d'une relève sont deux faits liés de toute évidence, mais chacun comporte des impacts significatifs sur le corps enseignant. Ils invitent à repenser certains aspects de la carrière enseignante et à proposer des voies qui lui assurent un avenir attrayant.

Le vieillissement du personnel enseignant québécois existe à tous les ordres d'enseignement : tel est le premier fait saillant. Ce vieillissement ou ce « grisonnement » est un phénomène constaté dans plusieurs autres corps professionnels et dans plusieurs pays occidentaux[1]. Il peut être dû à divers facteurs : par exemple, des études initiales plus longues ou le détour préalable par une autre carrière chez les jeunes, des enseignantes et enseignants en milieu de carrière proportionnellement moins nombreux à quitter leur métier, étant donné la rareté des emplois et le taux élevé de satisfaction au travail, une augmentation de l'âge moyen, due au fait que le vieillissement des effectifs n'est pas contrebalancé par un recrutement significatif de jeunes.

Dans les commissions scolaires, on observe, depuis plusieurs années, un processus de vieillissement du personnel enseignant, l'âge moyen étant l'indice le plus tangible de cette évolution : de 32 ans qu'il était en 1970-1971, il est passé à 43,5 ans en 1988 et atteindra entre 46 et 48 ans à la fin des années 90. Après un plafonnement, l'âge moyen du personnel enseignant décroîtra à cause de changements dans la structure d'âge. Actuellement, fait à noter, plus de la moitié des effectifs enseignants du primaire et du secondaire est concentrée entre les âges de 40 et 50 ans. Il est réaliste d'envisager que, en 2011, le personnel enseignant puisse être réparti plus équitablement entre les divers groupes d'âge[2]. Pour l'heure, les enseignantes et enseignants à temps complet de moins de 30 ans sont très peu nombreux dans les commissions scolaires. En 1988, ils représentaient 4 % de la population enseignante, en 2011, ils pourraient représenter environ 10 % de cette population[3].

Au collégial, près de 70 % des 9 361 professeurs de cégep ont aujourd'hui plus de 40 ans et 55 % enseignent depuis 15 ans ou plus. On observe un vieillissement accéléré du corps professoral depuis une dizaine d'années : alors que, en 1980-1981, la proportion de professeurs de cégep âgés de 40 ans et plus était de près de 30 %, elle est passée en 1988-1989 à plus de 62 %[4].

1 OCDE, *Enseigner aujourd'hui*, pp. 25 et suivantes. Dire du corps enseignant qu'il est vieillissant ou grisonnant ne signifie pas automatiquement qu'il soit âgé. De même, l'ampleur du phénomène du vieillissement mérite d'être nuancée dans la mesure où les études établissent généralement des comparaisons avec les années 70, période où le corps enseignant était particulièrement jeune.

2 Raymond Ouellette, *Le Vieillissement du personnel enseignant québécois*, Québec, MEQ, 1991, sommaire.

3 *Ibid.*, p. 16. Voir aussi : Madeleine Perron, « Le Marché de l'enseignement dans le réseau public pré-collégial », communication présentée à Sherbrooke en 1989. À noter toutefois que le fait que les études portent sur le personnel enseignant à temps plein conduit, d'une certaine manière, à sous-estimer la présence des jeunes dont plus des trois quarts sont à statut précaire. Si l'on tient compte de tous les statuts d'emploi, les moins de 30 ans représentaient, en 1987-1988, 9,8 % du personnel enseignant des commissions scolaires, et les moins de 35 ans, 19 %. Voir CEQ, *Vivre la précarité*, 1988, p. 9.

4 Louise Corriveau, *Les Cégeps : question d'avenir*, Québec, IQRC, 1991, coll. Diagnostic, n° 13, p. 53.

À l'université, le personnel enseignant est également vieillissant. De fait, une large portion du corps professoral des universités québécoises s'est constituée entre les années 1960 et 1975, pour répondre à l'arrivée massive d'effectifs étudiants de premier cycle. Il faut noter que la moitié du corps professoral universitaire prendra sa retraite au cours de la présente décennie[5]. En 1982-1983, l'âge moyen des professeurs d'université était de 43,8 ans, on prévoit que, en 1997-1998, il sera de 47,7 ans. Tout au cours de la dernière décennie, les professeurs de moins de 30 ans ont représenté entre 2 et 3 % de l'ensemble du personnel enseignant universitaire[6].

Outre qu'il s'inscrive dans un phénomène de société plus vaste, ce grisonnement du corps enseignant ne signifie pas pour autant la sclérose, bien qu'il puisse conduire parfois à une diminution des dynamismes créateurs dans l'enseignement ou la recherche, notamment parce qu'il empêche également la jonction normale entre les savoirs d'expérience des uns — ces savoirs dont on parle comme d'un patrimoine éducatif — et les connaissances toutes fraîches des autres. Une multitude d'enseignantes et d'enseignants en sont donc à leur mi-carrière et même un peu au-delà. Cette période peut être pour eux un tournant important, l'occasion d'une ressaisie ou le temps propice à un bilan et à un nouveau départ : l'échelle des valeurs se modifie souvent, à ce moment, et la qualité des rapports humains y acquiert alors une importance primordiale. On a de plus le goût de transmettre à la génération qui suit ce que la vie et le métier ont « enseigné » : c'est ce que certains appellent la générativité[8], sur laquelle il faut miser dans l'optique d'une transmission des savoirs d'expérience au cours des prochaines années. Pour celles et ceux qui vivent alors une certaine usure professionnelle parfois appelée « l'effet de plateau » — le sentiment d'avoir fait le tour du domaine —, ce pourrait être l'occasion de se remobiliser professionnellement, de relever les nouveaux défis qu'on leur proposerait et de retrouver un second souffle en s'investissant, par exemple, dans les aspects les plus satisfaisants de la profession, telles les relations avec les élèves et les collègues, comme le révèle l'enquête menée par le Conseil[9].

Le second fait saillant a trait à l'amorce d'une phase de recrutement significative au cours de la présente décennie. Au primaire et au secondaire, dans le contexte d'une croissance de la population enseignante de 50 ans et plus, on s'attend à une augmentation du nombre des mises à la retraite au cours des prochaines années, s'ajoutant aux autres types de départ, tels que la démission, l'acceptation de prime de départ ou le décès. Bien que la population enseignante ne semble pas appelée à croître dans les années qui viennent — l'hypothèse plus réaliste envisage plutôt une certaine décroissance —, on peut envisager que vers 2011-2012, le groupe d'âge des moins de 30 ans pourrait représenter environ 10 % et le groupe de 30 à 39 ans, environ de 25 à 30 % de la population enseignante totale[10]. Il faut également prévoir que les besoins en nouveau personnel n'excéderont pas les départs avant l'an 2000 et que cela ne signifie pas automatiquement l'engagement de jeunes recrues, plusieurs enseignantes et enseignants à statut précaire gravitant déjà autour de la masse d'emplois à temps complet éventuellement disponibles dans les commissions scolaires[11].

Au collégial, le phénomène du grisonnement du corps enseignant, avec comme corollaire l'augmentation du nombre de personnes en âge de prendre leur retraite, laisse prévoir des besoins en recrutement au cours de la prochaine décennie, même si l'augmentation de la charge d'enseignement et la baisse des effectifs étudiants à l'enseignement régulier agissent en sens inverse[12]. Là aussi, le personnel à statut précaire risque d'occuper une part significative des emplois à temps complet disponibles.

5. Robert Lapointe, *Le Renouvellement du corps professoral des universités : un défi et une occasion*, Communication au colloque de la CREPUQ, Montréal, nov. 1990.

6. CSE, *Pour le renouvellement et le ressourcement du personnel enseignant*, Québec, 1985, pp. 17-18; Conseil des universités, *Avis au ministre de l'Éducation sur le maintien et le ressourcement du personnel scientifique dans les universités québécoises*, Québec, 1984, pp. 29-30.

7. Louise Corriveau, *op. cit.*, p. 53.

8. P. Dupuis et autres, *Le Maintien de la vie et la vie professionnelle*, Montréal, Université de Montréal, 1985; Renée Houde, « Le Concept de générativité appliqué à la vie professionnelle et le rôle du mentor », dans *La Carrière au milieu de la vie*, Actes du colloque tenu à l'automne 1990 par la Fédération des cégeps, Danielle Riverin Simard, *Enjeux de vie au travail*, Montréal, Éditions Saint-Martin, 1984.

9. *Enquête sur la profession enseignante*, voir, aussi : Michael Huberman, Marie-Madeleine Grounauer et Jürg Marti, *La Vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1989.

10. Raymond Ouellette, *op. cit.*, p. 16.

11. *Ibid.*, p. 28. Notons que, en France, la pénurie de candidatures à l'École normale a conduit à l'adoption de certaines mesures d'encouragement des « vocations tardives ». Ainsi, une bonne partie de la relève enseignante est elle composée de personnes dans la quarantaine qui ont déjà acquis de l'expérience dans d'autres domaines et qui ont fait le choix d'une reconversion professionnelle : J.M. Le Clercq et Christine Rault, « L'enseignant dans la société », dans *La Documentation française*, n° 638, août 1990, pp. 17-18.

12. En 1988, 1989, 37 % du personnel enseignant des cégeps était âgé de 45 ans et plus. On estime que la majorité des employés des collèges arriveront à la retraite vers la fin de la présente décennie. On conjecture de la possibilité d'assurer une relève de qualité tout en évitant une perte rapide et massive de l'expérience acquise par le personnel arrivé à l'âge de la retraite, car « l'expérience professionnelle se transmet plus par osmose que par testament ». Mémoire de la Fédération des cégeps au Conseil des collèges, Fédération des cégeps, 1991, p. 28.

À l'université, selon les projections effectuées, on verra des modifications majeures au cours de la prochaine décennie[13]. Alors que depuis les années 70 un grand nombre de candidats qualifiés ne trouvaient pas de poste — ou devaient accepter d'être de perpétuels chargés de cours à statut précaire —, on prévoit que de 3 000 à 4 000 postes de professeurs devront être comblés dans les années 90. Ainsi, le nombre annuel des embauches pourrait atteindre 600 professeurs dans quelques années. Le Québec possède-t-il assez de candidats et de candidates ? Sera-t-il possible de recruter à l'étranger ? Dans quelle mesure sera-t-il souhaitable, comme le préconise le Conseil des universités[14], de favoriser le perfectionnement et l'accès de chargés de cours à certains de ces postes ? À l'université, comme aux autres ordres d'enseignement, il sera important de définir des priorités de recrutement et d'établir des politiques de renouvellement du personnel enseignant. De même, il faudra établir des programmes de retraite graduelle et de retraite volontaire du personnel enseignant, qui permettront de faire place à la demande de nouvelles recrues tout en empêchant la reproduction du phénomène d'entrée et de sortie massives d'une génération. Des politiques et des prévisions de main-d'œuvre sont donc à envisager si l'on veut planifier de la façon la plus adéquate possible les modes de recrutement et les modalités d'intégration du nouveau personnel à chacun des ordres d'enseignement.

5.2 La gestion d'une carrière professionnelle

Pour donner un avenir à la carrière enseignante[15] — ce dont ont besoin aussi bien un personnel enseignant vieillissant qu'une jeune relève —, le gouvernement et les établissements d'éducation devront adopter un mode de gestion qui soit le moins technocratique et le plus participatif possible. Il s'agit ici d'un aspect important du renouvellement du contrat social : l'appui gouvernemental et institutionnel nécessaire à l'avenir de cette carrière. Retenir dans son engagement et utiliser au meilleur de ses ressources le personnel plus ancien, d'un côté, et attirer du nouveau personnel de grande qualité, de l'autre, ce sont là des visées importantes qui requièrent une gestion participative et différenciée selon les étapes de la vie professionnelle. Comme pour l'acte d'enseigner, comme pour la pratique quotidienne et comme pour les formations initiale et continue, une logique de personnalisation s'impose pour la gestion de la carrière. On en propose ici cinq objectifs prioritaires.

Le Conseil est conscient que d'autres objectifs pourraient sans doute être fixés. Il considère que ce pourrait être la tâche d'un centre d'études sur la profession enseignante de pousser plus loin la réflexion en la matière, comme il pourrait également le faire sur l'acte d'enseigner, la pratique quotidienne et la formation initiale et continue dont on parle aux chapitres précédents. Ce centre pourrait être un lieu de recherche et d'animation en ce qui a trait à la profession enseignante et un moyen d'échanges entre chercheurs universitaires et praticiens de l'enseignement[16].

Le premier objectif consiste à s'assurer d'une relève de qualité. Dans cette perspective, la première exigence est celle de redonner à la profession une image sociale qui la rende désirable. Il ne s'agit pas tant d'une entreprise de rehaussement du prestige social que d'une reconnaissance équitable de l'utilité sociale de cette profession. Les grandes actions suggérées dans les chapitres précédents concernant l'acte d'enseigner, la pratique quotidienne et la formation vont nettement en ce sens.

Plus précisément, il importe aussi de rappeler la nécessité d'exigences élevées dans la formation. Ne devraient pouvoir résister à toutes les étapes de la formation que les individus soucieux de culture, préoccupés de maîtriser les fondements d'une discipline et motivés pour en aider d'autres à cheminer dans la construction de leur savoir. De telles exigences maintenues en cours de route permettent de retenir les bonnes candidatures[17].

13. Robert Lacroix, *Le Renouvellement du corps professoral des universités : un défi et une occasion*, communication présentée au colloque de la CREPUQ, Montréal, novembre 1990.

14. Conseil des universités, *Les Chargés de cours dans les universités québécoises. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*, septembre 1990.

15. Voir : Marcel Lamarre, « La passion de bâtir l'avenir de la profession d'enseignant », dans *Dimensions*, avril-juin 1990, pp. 13-15.

16. Le Center for the Study of the Teaching Profession, créé en 1985 par la Rand Corporation et situé à Washington aux États-Unis, joue un tel rôle. Il entend éclairer les décideurs sur les effets de leurs politiques sur la profession enseignante et il poursuit des recherches sur l'un ou l'autre aspect de la profession enseignante : évaluation des enseignants, certification, formation et sélection des enseignants, offre et demande d'enseignants, qualité du corps enseignant, professionnalisme enseignant, etc.

17. On pourrait aussi penser qu'un programme comme le « Teacher Cadet Program » mis sur pied en Caroline du Sud pourrait peut-être exister au collégial. Ce programme réussit à inciter un grand nombre d'élèves considérés comme au-dessus de la moyenne à s'orienter vers l'enseignement. Il donne aux élèves un aperçu de la nature de l'enseignement et de l'éducation, à travers un ensemble d'expériences d'apprentissage, une ouverture à des théories de l'apprentissage, une histoire de l'éducation, des visites d'observation en classe, etc. Les écoles participantes sont jumelées avec l'un des cinq collèges ou universités d'État (Barnett Berry et autres, *Recruiting the Next Generation of Teachers : Conversations with High School Sophomores*, Research Report 88-001, Research Triangle Park, NC, Southeastern Educational Improvement Lab., janvier 1988). Il semble que certains programmes d'aide financière, notamment celui de la Fondation King du Texas, permettent d'accroître la rétention des enseignants dans les programmes où il y a pénurie, particulièrement en mathématiques et en sciences pures. Ce programme de remise de dette prévoit que, pour chaque année d'enseignement dans le domaine visé, on fait grâce au bénéficiaire du remboursement d'une année de prêt (Thomas E. Baker, *Attracting and Retaining Secondary Mathematics and Science Teachers*, Paper presented at the Annual Conference for the Advancement of Mathematics Teaching, Houston, Tex., Août 1988).

Il faut de plus offrir tout le soutien requis dès l'entrée dans la pratique professionnelle. On a déjà parlé de l'importance de cette étape de l'insertion professionnelle, du besoin des jeunes d'être accompagnés par des maîtres qui ont fait leurs preuves et qui sont aptes à transmettre leurs savoirs d'expérience. Des pratiques et des programmes d'« induction » ou d'initiation au travail professionnel — comportant une charge d'enseignement réduite et le soutien d'un maître associé — dont on pourrait s'inspirer avec profit, ont été mis en œuvre ailleurs[18]. Au total, il devrait être possible d'offrir à ces débutantes et débutants des défis à leur mesure qui les aident à harmoniser théorie et pratique, à prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses et à poursuivre, dès le départ, l'excellence dans l'actualisation de leur potentiel professionnel[19].

La recherche d'une relève de qualité exige par ailleurs que les responsables de la gestion de la carrière soient attentifs à ménager les équilibres nécessaires dans la composition du corps enseignant. En ce sens, la qualité du corps enseignant ne se limite pas à la compétence de chaque membre, mais elle tient aussi à un certain équilibre dans sa composition, tant en ce qui concerne l'âge et le sexe[20] que l'origine ethnique. Pour atteindre cet équilibre, il faudrait notamment assurer une meilleure représentation des communautés culturelles dans le corps enseignant de la région métropolitaine et favoriser une meilleure répartition selon le sexe aux divers ordres et dans les différents champs d'enseignement. À cet égard, des programmes d'accès à l'égalité, permettant de donner aux femmes, aux jeunes et aux candidates et candidats des communautés culturelles leur place aux divers ordres d'enseignement, devraient sans doute être mis sur pied[21].

Réduire la précarité : tel est le deuxième objectif. Les enseignantes et enseignants à statut précaire représentaient en 1987-1988 plus du quart (28,4 %) du personnel enseignant des commissions scolaires[22]; la très grande majorité des formatrices et formateurs d'adultes sont à statut précaire. Au collégial, on évalue à près de 20 % le nombre d'enseignantes et d'enseignants à statut précaire[23]; là aussi, le phénomène est plus répandu à l'éducation des adultes. À l'université, il y a presque autant de charges de cours (7 800) que de professeurs de carrière (8 000), et seulement un peu plus de la moitié d'entre eux ont un emploi régulier en dehors de leur charge de cours[24]. De fait, à chaque ordre d'enseignement, ces enseignantes et enseignants à statut précaire se retrouvent massivement parmi les plus jeunes, ceux à qui l'on confie le plus souvent des charges difficiles, lourdes et ingrates sans faciliter leur participation à la vie de l'établissement ni leur accès au perfectionnement.

De toute évidence, il est urgent d'inverser le processus de précarisation croissante qu'on retrouve à chaque ordre d'enseignement. Une connaissance plus précise de l'évolution de l'effectif étudiant et des cheminements de carrière du corps enseignant, alliée à une réelle volonté politique de revaloriser la profession enseignante, permettrait que le recours à du personnel à statut précaire au lieu d'être le mode généralisé de recrutement, comme ce semble être le cas actuellement, soit ramené à de plus justes proportions, c'est-à-dire à une mesure d'exception pour répondre à des besoins ponctuels. Si l'on veut éviter que des jeunes prometteurs quittent la carrière, il faut leur offrir autre chose qu'une « voie sans carrière »,

18. M. Fullan et F. M. Connelly, « Teacher Education in Ontario: Current Practice and Options for the Future », Position Paper, OISE, Toronto, 1987. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Rapport final du comité d'enquête sur la formation des enseignants*, Toronto, 1988.

19. Voir, par exemple : Danielle Simard-Riverin, *op. cit.*

20. Dans un avis antérieur, le Conseil a mis en évidence que, dans le système d'éducation, les femmes étaient confinées à certains niveaux d'enseignement, aux échelons inférieurs de la hiérarchie et dans certaines disciplines traditionnellement féminines, en conséquence, il recommandait la mise sur pied d'un programme d'accès à l'égalité visant à assurer une plus juste représentation des femmes à tous les niveaux et secteurs du système d'éducation. CSE, *La Situation des femmes dans le système d'enseignement : une double perspective*, Québec, 1984.

21. À partir de 1986, le gouvernement du Québec a choisi d'encourager, par un soutien professionnel et financier, l'expérimentation de programmes d'accès à l'égalité dans certains ministères et organismes, et notamment dans le réseau de l'éducation. Entre 1986 et 1991, 19 commissions scolaires, 11 collèges et 5 universités ont participé à l'implantation de programmes d'accès à l'égalité pour les femmes à leur emploi. Des rapports d'évaluation de ces projets pilotes ont été produits par la MEQ et le MESS. Le Secrétariat à la condition féminine, qui coordonne les activités gouvernementales en la matière, soumettra avant la fin de 1991 un rapport « consolidé » contenant diverses propositions pour la suite des travaux. Un programme de soutien à l'expérimentation — programmes d'accès à l'égalité visant les membres des communautés culturelles à l'emploi du réseau de l'éducation » également été amorcé par le MEQ en 1990; trois commissions scolaires y participent.

22. CEQ, *Vivre la précarité*, p. 7.

23. D'après le fichier SPOE (Système d'information sur le personnel des collèges) de la Direction générale de l'enseignement collégial (MESS); en 1989-1990, on dénombrait 2 419 enseignantes et enseignants non permanents, soit 18,3 % de l'ensemble du corps enseignant.

24. Voir, à ce sujet : Conseil des universités, *Les Charges de cours dans les universités québécoises*, Québec, 1989.

ce qu'est précisément la tâche d'enseignement à statut précaire. Sur le plan de la carrière individuelle, le statut précaire compromet la phase de stabilisation et d'identification à la profession. Sur le plan du corps enseignant, il compromet la réalisation d'activités collectives : on ne bâtit pas en effet un esprit de collaboration autour d'un projet d'établissement avec deux classes d'enseignants, dont l'une est justement composée de personnel jeune et à statut précaire. D'après l'enquête menée par le Conseil, le personnel jeune, dont une bonne partie est à statut précaire, fait preuve d'un désir d'engagement et d'un dynamisme évidents, mais se montre par ailleurs plus insatisfait en matière de sécurité d'emploi, de promotion, de diversification de la tâche et d'estime reçue pour le travail accompli[25].

Chaque fois que la chose est possible et souhaitable, il faut réduire la proportion des enseignements confiés à des enseignantes et enseignants à statut précaire et ouvrir des postes réguliers : il faut donc éviter d'entretenir systématiquement la précarité pour réaliser des économies. Dans l'intervalle, il importe d'encadrer et d'accompagner ce personnel à statut précaire généralement plus jeune, de lui permettre de participer à la vie de l'établissement et de lui offrir des possibilités de perfectionnement et de diversification des tâches. La qualité de l'éducation en dépend certes, mais aussi la capacité des établissements d'éducation d'attirer et de retenir de jeunes candidats et candidates de bon calibre. Ultimement, c'est aussi le caractère professionnel du corps enseignant qui est en jeu.

Le troisième objectif consiste à offrir les conditions de travail les plus attrayantes possible. Dans l'enquête du Conseil, la majorité des enseignantes et enseignants se montrent satisfaits de plusieurs aspects importants de leurs conditions de travail : par exemple, la sécurité d'emploi (à l'exception de celles et ceux qui sont à statut précaire), l'aménagement ou la répartition du temps de travail, les relations avec la direction et le partage des tâches entre les enseignants et enseignantes. Mais ils expriment une plus grande insatisfaction, par exemple, à l'égard de la charge d'enseignement et des possibilités de promotion et de diversification des tâches au cours de leur carrière. Quant au salaire, environ les deux tiers du personnel enseignant du primaire et du secondaire et les trois quarts de celui du collégial s'en déclarent satisfaits[26]. On note toutefois une baisse de la satisfaction à cet égard puisque, en 1978, 85 % du personnel enseignant du primaire et du secondaire s'estimait satisfait de son salaire[27]. Il se dégage aussi de l'enquête Lennards auprès des professeurs d'université une satisfaction générale à l'égard de plusieurs aspects de leurs conditions de travail; toutefois, environ la moitié des professeurs ne sont pas satisfaits de leur salaire et le tiers d'entre eux, de leur charge de travail. De plus, ils constatent que leur influence a diminué dans les domaines qui concernent la planification générale de l'université : soit l'évaluation des besoins en professeurs, la planification institutionnelle et la politique générale de l'université[28].

La dynamique de la professionnalisation dont on a parlé plus haut va de pair avec l'octroi de conditions de travail qui favoriseront la satisfaction des enseignantes et enseignants déjà en place et faciliteront le recrutement d'une relève de qualité[29]. Une rémunération suffisamment attrayante pour pouvoir concurrencer d'autres professions fait aussi partie de ces conditions[30] : elle peut inciter des jeunes qui ont un bon potentiel à choisir une carrière dans l'enseignement et elle témoigne, du même coup, de l'estime sociale de la profession enseignante.

Augmenter la diversification et la mobilité dans la tâche : tel est le quatrième objectif. Plusieurs sont d'avis que la carrière enseignante n'offre pas suffisamment de possibilités de diversification et de mobilité. Des propositions ont déjà été formulées et des expériences ont déjà été tentées en ce qui a trait à un élargissement ou à une stratification de la carrière, notamment aux États-Unis. Comme d'autres groupes professionnels, le corps enseignant s'attend à ce qu'on prenne en compte l'évolution de ses besoins et souhaite que les mesures mises en oeuvre puissent tenir compte des compétences de chacun et chacune et permettre un véritable cheminement de carrière[31].

25. *Enquête sur la profession enseignante.*

26. *Ibid.*

27. Roger Cormier, Claude Lessard et Paul Valois, *Les Enseignantes et enseignants du Québec : une étude socio-pédagogique*, Québec, MEQ, 1979.

28. Enquête Lennards.

29. FNEEQ, « Enseigner… dans quelle condition… », *loc. cit.*, p. 73.

30. OCDE, *Les Écoles et la qualité…*, p. 151. Voir : Marius Demers, *L'Effort financier en éducation. Une comparaison Québec, régions du Canada, États-Unis de 1981-1982 à 1988-1989*, Québec, MEQ, 1989. « En 1988-1989, le salaire moyen des enseignants des commissions scolaires du Québec est de 38 149 $, alors que leurs collègues ontariens et américains reçoivent respectivement 44 900 $ et 37 018 $. Cette année-là, les enseignants de 16 États américains reçoivent un salaire moyen plus élevé qu'au Québec et dans 35 États, une rémunération plus faible » (p. 31).

31. Étude en cours CEQ – IRAT, *Âge, travail et cheminement professionnel.* Il serait avantageux que les établissements aident chaque enseignante et enseignant à se constituer un dossier professionnel, une sorte de « portfolio » qui inclurait ses participations, ses réalisations, ses perfectionnements et ses unités de formation continue. Un tel dossier pourrait servir à la fois à l'enseignante ou l'enseignant désireux de mobilité ou de promotion et aux gestionnaires soucieux de tenir compte des compétences de chacun et chacune dans leurs décisions.

Parmi les propositions soumises, dans l'enquête du Conseil, au personnel enseignant du primaire, du secondaire et du collégial, deux suscitent une adhésion très large : il s'agit de la possibilité d'alléger sa tâche d'enseignement en fin de carrière, tout en se consacrant à d'autres tâches pédagogiques — environ neuf personnes interviewées sur dix y sont favorables — et de la possibilité d'accroître sa mobilité, notamment par le passage à des postes dans la fonction publique ou parapublique —, qui reçoit l'adhésion de plus de 80 % des enseignants et enseignantes. D'autres propositions recueillent un accord majoritaire mais moins enthousiaste : supervision des enseignantes et des enseignants plus jeunes par les plus expérimentés, transformation des postes de direction d'école en postes électifs réservés au personnel enseignant. Par ailleurs, les enseignantes et enseignants s'opposent massivement à des formules expérimentées aux États-Unis, comme celles de la stratification de la profession en fonction des degrés de responsabilité et de la paie au mérite[32].

Quoi qu'il en soit, il importe d'inventer des formules qui, sans nécessairement hiérarchiser la profession, favorisent autant que possible la diversification et la mobilité en cours de route[33]. L'intérêt du personnel enseignant pour des activités de diversification de la tâche dont on a déjà parlé — conception de matériel pédagogique, participation à des projets de recherche ou soutien à des enseignants débutants — donne à penser qu'il souhaite réinvestir ses savoirs d'expérience et voir ainsi reconnue l'expertise développée au fil des années de la pratique. Il y a là un intérêt sur lequel on peut miser dans l'optique de la gestion d'un véritable cheminement de carrière.

Un cinquième objectif consiste à prévenir l'épuisement professionnel et le désengagement amer. L'un des défis importants rattachés à cette carrière est celui d'offrir les conditions qui permettent un ajustement heureux entre les besoins, tout aussi légitimes que changeants, liés aux cheminements personnels et professionnels et ceux qui se rattachent à l'organisation. Au cœur de cette profession se situe l'acte d'enseigner dont les « matériaux » de base sont justement des personnes en interaction : on y travaille sur autrui et avec autrui, mais également sur soi-même et avec soi-même. À ce titre, l'acte d'enseigner vécu avec intensité porte intrinsèquement, comme toute profession d'aide, de profondes responsabilités et de sérieuses préoccupations qui peuvent lentement vider une personne de son énergie intérieure[34]. Si l'on ajoute à ces exigences internes, fondées dans la relation d'aide — être pédagogue, c'est aider quelqu'un d'autre à apprendre et à se développer —, les attentes sociales grandissantes à l'égard de la qualité de l'éducation en contexte de moyens plus restreints, la lourdeur de la charge, le peu de mesures de diversification ou de mobilité dans le cheminement de la carrière et le manque d'estime ou de reconnaissance sociale, on réunit alors les ingrédients pouvant conduire à l'épuisement professionnel.

L'enquête menée par le Conseil ne révèle pas, à cet égard, une image aussi dramatique que celle qui est parfois projetée. Cependant, les manifestations couramment associées à l'épuisement professionnel sont vécues « souvent » ou « parfois » par une partie non négligeable du personnel enseignant. Tant au primaire qu'au secondaire et au collégial, ce sont les manifestations d'épuisement physique — sentiment de faiblesse, de fatigue ou de maladie — qui sont les plus répandues. Environ la moitié du personnel enseignant affirme les avoir ressenties « souvent » ou « parfois » depuis le début de l'année scolaire. Le sentiment d'impuissance et de découragement vient en second lieu, atteignant « souvent » ou « parfois » près de la moitié du personnel enseignant du primaire et un peu plus du tiers de celui du secondaire et du collégial. L'impression de ne pas être à la hauteur de la tâche est beaucoup moins répandue : elle est vécue par environ le quart du personnel enseignant du primaire, le cinquième de celui du secondaire et le sixième de celui du collégial[35]. L'encadrement et le soutien des directions d'établissement, l'appui et la collaboration des collègues, la variété et la diversité des défis éducatifs, associés à un retour de l'estime et de la reconnaissance sociales, peuvent faire reculer ces manifestations de l'épuisement professionnel.

Mais, plus positivement, ce qu'il importe de préserver, c'est une certaine sérénité professionnelle tout au cours de la carrière, même jusqu'aux dernières étapes où l'on voit normalement une forme ou l'autre de distanciation, de désengagement et de désinvestissement[36]. À cet égard, une entrée agréable et réussie dans la carrière peut annoncer une dernière étape sereine et satisfaisante, tout comme une première phase passée dans la frustration peut aussi annoncer un désenchantement ou un désengagement amer en fin de carrière : tout se passe comme si les bons débuts faisaient

32. *Enquête sur la profession enseignante*.

33. Le Conseil a déjà proposé, dans des avis antérieurs, des mesures d'aménagement du temps de travail — temps partagé, congé à traitement différé, retraite progressive — susceptibles de permettre au personnel en place de se ressourcer et de moduler ses engagements au fil de la carrière tout en libérant des postes pour les plus jeunes. Voir CSE, *Pour le renouvellement* [...], pp. 33 à 40.

34. Lors de la rencontre de consultation sur la profession enseignante tenue par le Conseil à Montréal, le personnel enseignant a exprimé son désir de voir mis en place des programmes d'aide aux employés.

35. *Enquête sur la profession enseignante*.

36. Michael Huberman et autres, *La Vie des enseignants* [...].

anticiper les bons démouvements, sans toutefois nécessairement les garantir[57]. On retrouve ici, par un autre biais, l'importance d'une insertion réussie des débutantes et débutants. Mais le maintien de la sérénité professionnelle — d'autant plus important chez un personnel enseignant vieillissant — se rattache aussi à la richesse des défis pédagogiques, à la qualité de rapports humains conviviaux avec les élèves, les collègues et la direction et au respect social prodigué à la profession.

L'enquête menée par le Conseil révèle que plus de neuf enseignantes et enseignants sur dix s'estiment généralement satisfaits de leur emploi. De plus, environ huit fois sur dix, ils choisiraient à nouveau de faire carrière dans l'enseignement[58]. La satisfaction professionnelle n'est pas moins élevée parmi le personnel plus âgé. Cela témoigne du fait que le désengagement amer de fin de carrière, la désillusion ou le désenchantement n'y semblent heureusement pas trop répandus[59]. Il importe donc de préserver ici les acquis dans des domaines qui sont particulièrement sources de satisfaction professionnelle — comme les relations avec les élèves, les rapports avec les collègues ou l'autonomie — ce qui contribuera autant à maintenir un personnel professionnellement satisfait qu'à attirer une relève enseignante d'envergure. Mais il faut également se rappeler que la véritable satisfaction professionnelle est inséparable de la motivation du personnel, d'une part, et de son engagement envers la qualité des résultats éducatifs, d'autre part. En ce sens, une bonne gestion de la carrière individuelle est inséparable d'une gestion de l'ensemble du corps enseignant, les deux faisant partie d'une gestion de la qualité des résultats éducatifs.

* * *

Le renouvellement du contrat social dont on parle requiert qu'on donne un avenir à la carrière enseignante, vécue individuellement et collectivement. Lui donner un avenir exige qu'on soit soucieux de la gérer, depuis une entrée réussie jusqu'à un vieillissement serein dans la pratique, selon une logique de professionnalisation qui implique une réduction de la précarité, des conditions de travail attrayantes et une mobilité augmentée.

57 *Ibid.*, p. 14.

58 Ce qui est également le cas à l'université pour huit professeures sur dix, selon l'enquête Lennards.

59 *Enquête sur la profession enseignante*.

Conclusion

Il importe de rappeler, en terminant, quelques conditions à respecter, si l'on désire que se réalise effectivement le renouvellement du contrat social entre la profession enseignante et la société. Ce sont de telles conditions qui permettront la réalisation des gestes essentiels à accomplir en ce qui concerne la profession enseignante et que le Conseil a présentés dans les chapitres précédents.

Première condition : une logique de professionnalisation qui ouvre sur un professionnalisme collectif. La conception de l'acte d'enseigner est ici centrale. Envisager cet acte dans sa spécificité, c'est du même coup voir les compétences qu'il requiert, les marges de manœuvre et de créativité qu'il exige, l'éthique professionnelle qu'il appelle, c'est aussi être conscient de la nécessité d'un aménagement attrayant de la carrière, de l'octroi de conditions de travail appropriées et de la reconnaissance d'un statut professionnel. Une logique de professionnalisation cherche à accentuer chacun de ces traits; elle mise sur la compétence et l'engagement, elle fait le pari de la responsabilisation et de la participation. En un mot, elle poursuit la réalisation du professionnalisme au cœur de l'acte d'enseigner, de la pratique quotidienne, de la formation et de l'ensemble de la carrière.

Mais le professionnalisme dont on parle s'élargit aux dimensions d'un professionnalisme collectif. L'éducation est en effet une tâche collective : l'acte d'enseigner prend tout son sens dans l'optique d'une responsabilité collégiale à l'égard des apprentissages et du développement des élèves, il porte en lui-même une densité institutionnelle qui l'ouvre à la concertation de l'ensemble des intervenantes et intervenants de l'établissement; il revêt un caractère de service public qui le met en lien avec les attentes de la société à son égard.

Deuxième condition : le souci de gérer et de développer les ressources humaines en éducation. On l'a rappelé plus haut : la qualité de l'éducation exige un corps enseignant de qualité, ce qui ne peut se faire sans une politique articulée de gestion et de développement des ressources humaines en éducation. Il apparaît donc nécessaire d'envisager et de mettre en œuvre un ensemble de mesures qui permettent de constituer, de préserver et de développer un corps enseignant de qualité.

Ces mesures ont trait aux conditions de recrutement de bons candidats et candidates : par exemple, redonner à la profession une image sociale qui la rende désirable, offrir des conditions de travail et d'insertion invitantes pour les plus jeunes, offrir des conditions de formation exigeantes et attrayantes. Ces mesures devraient aussi assurer une formation initiale de qualité : par exemple, viser l'équilibre approprié entre les compétences culturelles, disciplinaires, didactiques et psychopédagogiques, aménager une meilleure formation pratique, établir des liens plus organiques entre l'université et les milieux scolaires. Ces mesures devraient également favoriser l'insertion des débutants et débutantes : par exemple, instaurer des mécanismes d'accueil, d'encadrement et d'évaluation, aménager une tâche qui permette un apprivoisement de la profession. Ces mesures devraient aussi permettre au personnel expérimenté de maintenir son niveau de compétence et d'engagement : par exemple, aménager un cheminement de carrière qui permette la mobilité sans avoir à sortir de l'enseignement, favoriser des mécanismes de participation qui s'appuient sur un professionnalisme collectif, rendre possible le ressourcement professionnel continu, offrir une tâche qui soit stimulante sans être trop lourde et qui reconnaisse le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de l'acte d'enseigner. Ces mesures devraient enfin permettre de préserver la sérénité professionnelle jusqu'à l'étape de la retraite : par exemple, alléger la tâche d'enseignement de ceux et celles qui se préparent à quitter la profession et les faire contribuer à la préparation des jeunes enseignants, offrir des programmes de préparation à la retraite soutenus par les ministères concernés et gérés dans les établissements, aménager des formules de retraite graduelle.

Troisième condition : une volonté commune de prendre certains tournants sociétaux et scolaires. On l'a déjà signalé : tout renouvellement du contrat social, effectué dans l'optique d'un professionnalisme qui assure la meilleure qualité de l'éducation, requiert que soient surmontées certaines embûches et que soient pris certains virages. Sur le plan sociétal, il s'avère primordial de réaffirmer l'importance accordée à la mission éducative; en contexte de concurrence internationale, on affirme de toutes parts que les sociétés doivent miser sur le développement de leurs ressources humaines, ce qui signifie en toute logique que la mission éducative doit redevenir une priorité politique et budgétaire de l'État. De même, le choix de société, qui consiste à abandonner les modèles centralisés et bureaucratiques pour se tourner vers la participation et la responsabilisation des intervenants locaux, doit être clairement et concrètement affirmé.

en éducation tout au moins, il est possible et souhaitable de miser sur un personnel qualifié, prêt à participer et à assumer ses responsabilités. Enfin, il importe que l'image sociale encore trop négative de la pratique enseignante se transforme en une reconnaissance sociale non équivoque du caractère professionnel de l'acte d'enseigner. Les gestionnaires peuvent ici miser sur cet atout d'un personnel enseignant qui semble prêt à se former de façon continue, à diversifier ses tâches et à s'engager dans un acte éducatif global. Pour leur part, les enseignantes et enseignants doivent témoigner clairement de leur volonté d'exercer une autonomie responsable, de participer en tant que partenaires actifs et de se situer à la hauteur de l'acte professionnel qu'ils accomplissent.

Sur le plan de l'organisation scolaire, ce sont certaines traditions et certaines approches en matière de relations de travail qu'il faut accepter de faire évoluer, afin de permettre la souplesse, la flexibilité et les marges de manœuvre nécessaires à l'exercice du professionnalisme collectif au sein des établissements. C'est aussi le choix en faveur d'une véritable carrière enseignante, qui invite à faire reculer le plus possible la précarisation de l'emploi chez les plus jeunes, car si l'on veut un corps enseignant de qualité — et donc une relève de qualité — il faut offrir aux plus jeunes une véritable carrière, en misant sur l'intérêt qu'ils portent toujours à l'égard de la profession. Enfin, il est primordial de passer de l'attitude de résistance et d'opposition à celle d'engagement et de participation. La tâche éducative exige que tous soient imbus de ce professionnalisme collectif qui amène chacun et chacune à se poser en collaborateurs et non en adversaires.

Quatrième condition : une politique d'ensemble et un organisme national d'études sur la profession enseignante. Cette politique d'ensemble, le Conseil pense en avoir indiqué la perspective et fourni les principaux éléments dans le présent rapport : la perspective est celle d'un renouvellement du contrat social entre la profession enseignante et la société; les éléments principaux, qui apparaissent comme autant de clauses essentielles sur lesquelles il importe de s'entendre, concernent la reconnaissance du caractère distinct de l'acte d'enseigner, la mise en œuvre d'une pratique quotidienne responsable, l'inscription de toute formation dans un continuum professionnel et l'aménagement d'un avenir pour la carrière enseignante.

Dans la même veine, le Conseil propose la création d'un centre national d'études, de recherche et d'animation sur la profession enseignante. Ce centre, auquel il a fait allusion au chapitre cinq, aurait pour mandat aussi bien de commander — de susciter et de diffuser des recherches que d'organiser des séminaires, des colloques et des ateliers de réflexion concernant la profession enseignante; il pourrait être un lieu d'échange et de concertation entre chercheurs universitaires et praticiens de l'enseignement, il pourrait favoriser la circulation des savoirs d'expérience.

Cinquième condition : une préoccupation particulière à l'égard de la qualité de l'éducation. Le professionnalisme enseignant trouve là son sens le plus fondamental. La qualité des résultats éducatifs constitue sans aucun doute l'enjeu le plus important de ce renouvellement du contrat social entre la profession enseignante et la société. Cette qualité, faut-il le rappeler, repose sur le respect et l'accomplissement de l'acte d'enseigner en tant qu'acte professionnel, mais également sur une formation de haut niveau périodiquement mise à jour et sur une participation responsable qui ouvre finalement sur des modes appropriés d'évaluation de l'enseignement.

Mais il importe de se rappeler que, si la pratique enseignante s'avère être un déterminant majeur de la qualité de l'éducation, elle n'en est pas pour autant le seul. L'ampleur et la quantité des objectifs visés et des moyens mis en œuvre y jouent aussi leur rôle indispensable. Le volume des ressources consenties y est également pour beaucoup. On retrouve ici la priorité qu'il faut à nouveau accorder à la mission éducative. C'est dire autrement que le renouvellement du contrat social entre la profession enseignante et la société fait lui-même partie d'un plus vaste choix de société.

Conseil supérieur de l'éducation*

Membres

Bisaillon, Robert
Président du Conseil
Sainte-Sabine

Fox, Marcel R.
Vice-président du Conseil
Montréal

Allaire, Louise
Professeure agrégée
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Outremont

Arsenault, Louis
Directeur des relations publiques
Québec Téléphone
Rimouski

Aubert Croteau, Madeleine
Conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire de Victoriaville
Arthabaska

Conrod, Scott
Directeur général
Commission scolaire Laurenval
Montréal-Ouest

Fiset, John W.
Directeur adjoint
Institut d'enseignement coopératif
Université Concordia
Verdun

Fontaine, Serge
Directeur régional
Commission des écoles protestantes du Grand Montréal
Dollard-des-Ormeaux

Girard, Pierre-Nicolas
Directeur
Les Fédérations de l'Union des producteurs agricoles
de la région de Québec
Québec

Huot, Hélène
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Limoilou
Sillery

Inchauspé, Paul
Directeur général
Cégep Ahuntsic
Outremont

Kanapé, Marcelline
Directrice en éducation
Bande de Uashat Mani-Utenam
Sept-Îles

Laroche, Huguette
Enseignante
Commission scolaire régionale Lapointe
Chicoutimi

Macchiagodena, Michael
Directeur général adjoint (secteur anglais)
Commission des écoles catholiques de Montréal
Mont-Royal

Marchand, André
Directeur général
Commission scolaire des Laurentides
Montréal

Paltiel, Sarah
Membre émérite du Conseil d'administration de
l'Université McGill
Westmount

Pimparé, Claire
Comédienne – animatrice
Outremont

Poirier, Roland
Directeur
École polyvalente Louis-Joseph-Papineau
Commission scolaire Seigneurie
Chénéville

Rabinovitch, Joseph
Directeur général
Association des écoles juives
Saint-Laurent

Sweet, Marcelle
Directrice
École Saint-Joseph
Commission scolaire de Val-d'Or
Val-d'Or

Tousignant, Gérard
Directeur général
Commission scolaire de Coaticook
Sherbrooke

Tremblay, Claude L.
Conseiller principal en développement de main-d'œuvre
et formation
Alcan Ltée
Jonquière

Membres d'office

Locke, Allan
Président du Comité protestant
Pointe-Claire

Plante, Charlotte
Présidente du Comité catholique
Sillery

Membres adjoints d'office

Paquet, Michel
Sous-ministre
Ministère de l'Éducation

D'Aoust, David C.
Sous-ministre associé
pour la foi protestante
Ministère de l'Éducation

Tremblay, Paul
Sous-ministre associé
pour la foi catholique
Ministère de l'Éducation

Secrétaires conjoints
Durand, Alain
Proulx, Jean

* au 22 août 1991, date d'approbation du rapport CSE (réunion)

Composition typographique : Mono Lino inc.

Achevé d'imprimer en octobre 1991
sur les presses de l'imprimerie
Laurentide Inc. à Lorettеville

Conseil supérieur
de l'éducation

50-0144

Imprimé sur papier
contenant 50% de fibres recyclées
dont 10% désencrées

ISBN 2-551-14812-X

4,00 $